رؤية مقترحة لتنمية الملكة الفقهية في التدريس الفقهي الجامعي

[الفصل الخامس من رسالة الدكتوراه الموسومة بـ(الملكة الفقهية، دراسة تطبيقية استقرائية)، المقدمة إلى قسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، مسار الفقه وأصوله، المجازة في ١٧/ ٧/ ١٤٣٦هـ]

عبدالله بن فهد القاضي

كانت الفصول الماضية دراسة وصفية للملكة الفقهية، جرى فيها استقراء معالم الملكة الفقهية: حقيقتها، وأنواعها، وشروط اكتسابها وتنميتها، وظواهرها وآثارها.

وما يعتقده الباحث: أن أنفع ثمرة يمكن الخروج بها من مثل هذا البحث الوصفي هو استثمار تلك الحصيلة النظرية في الارتقاء بالتعليم الفقهي؛ ليكون أقرب إلى تحقيق غاياته، المتمثلة في إعداد فقيه النفس، ذي الملكة الراسخة، المتقن لعلمه، القادر على التصرف فيه واستثماره في ملاقاة مشكلات العصر في ثبات واعتدال، ليكون من الحَمَلة الأمناء على دين الله تعالى، القادرين على تبليغ رسالات الله تعالى، الكُفاة لما يُهيَّؤون له من المناصب الدينية، وإن ذلك لا يكون إلا بتعليم جيد.

لذلك جاء هذا الفصل الأخير ليكون الجانبَ التطبيقيَ من البحث، محاولةً لتوظيف نتائج البحث في منهج تعليمي إجرائي مقترح.

ولما كان التعلّم النظامي هو طريقة التعليم الأكثر شيوعا في هذا العصر؛ وكانت المرحلة الجامعية (الباكالوريوس) هي المرحلة الأساسية في تعليم العلوم الشرعية بصفة متخصصة، اتجه هذا الفصل إلى صياغة رؤية مقترحة لتدريس الفقه وأصوله في هذه المرحلة.

ورغبة في الاقتراب من المستوى التطبيقي، وتحقيق الاستفادة من النظريات التربوية الحديثة فقد جرت محاولة للمزج بين الاستفادة من التراث الفقهي التعليمي، والاستفادة مما انتهى إليه المختصون في مجالات التربية الحديثة:

- فانطلق إلى وضع صياغة مقترحة لأهداف تدريس الفقه وأصوله في هذه المرحلة، مع تحديد الإجراءات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف.
- ثم قدم نموذجا تدريسيا مقترحا لتدريس الفقه وأصوله.
- وتصوّرا مقترحا للكتاب الفقهي والأصولي الجامعي.

وكان ذلك في مبحثين:

المبحث الأول: تدريس الفقه في المرحلة الجامعية.

المبحث الثاني: تدريس أصول الفقه في المرحلة الجامعية.

المبحث الأول

تدريس الفقه في المرحلة الجامعية

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: أهداف تدريس الفقه في المرحلة الجامعية.

المطلب الثاني: نموذج تدريسي مقترح لتدريس الفقه في المرحلة الجامعية.

المطلب الثالث: الكتاب الفقهي الجامعي.

المطلب الأول
أهداف تدريس الفقه في المرحلة الجامعية

وفيه تمهيد وثلاثة فروع:

التمهيد في التعريف بالأهداف التربوية.

الفرع الأول: مُحددات أهداف تدريس الفقه في المرحلة الجامعية.

الفرع الثاني: الأهداف العامة لتدريس الفقه في المرحلة الجامعية.

الفرع الثالث: الإجراءات اللازمة لتنفيذ أهداف تدريس الفقه في المرحلة الجامعية.

تمهيد

في التعريف بالأهداف التربوية

يعد تحديد الأهداف الخطوة الأولى في عملية بناء المنهج الدراسي وتطويره[1]، وبقدر وضوح الأهداف وتحديدها يتّحد الجهد وينصبّ نحو غاية واضحة، وبذلك يقصر الطريق، ويسهل الوصول: فالمعلمون يختارون أنشطتهم التعليمية بموجب هذه الأهداف، ويختارون أساليب التدريس والتقويم الملائمة، والطلاب ينظرون إلى الأهداف فيجدونها موجِّهة لسلوكهم واهتمامهم، وخلاصات تعلّمهم، والنتائج التي ستبقى معهم.

ولذا أوصى مؤتمر (علوم الشريعة في الجامعات) بـ«تحديد الأهداف التربوية التي من أجلها تُدرس مواد علوم الشريعة بصورة واضحة، تُفصِّل المعلومات والمهارات والكفايات، وتساعد المدرس والطالب على اختيار المحتوى والطرائق المناسبة للتدريس والتقويم واستخدام الأساليب والأدوات التي تتوافر فيها المقاييس العلمية الفنية»[2].

ويُراد بالهدف في الاصطلاح التربوي: التغيّر الذي يرغب النظام التعليمي أو المعلم أن يُحدثه في سلوك المتعلم[3].

ومصادر اشتقاق الأهداف التعليمية متعددة، من أبرزها: عقيدة المجتمع، وطبيعة المتعلم، وطبيعة المادة العلمية، وخصائص العصر[4].

والأهداف التعليمية مستويات متدرجة، تبدأ من مستوى عام، يشمل مراحل التعليم جميعها، ثم تذهب المستويات صاعدةً نحو الاختصاص، حتى تبلغ الأهداف التربوية الخاصة بدرس معين أو باب معين.

فأوسع المستويات عموما: الأهداف العامة للتعليم، وهي الأهداف التي يسعى التعليم في الدولة إلى تحقيقها على امتداد مراحل التعليم العام والجامعي، فهي أهداف استراتيجية، ذات عبارات عامة[5].

يليها: الأهداف العامة لمرحلة تعليمية، وهي الأهداف المقصودة للتعليم في مرحلة من المراحل الدراسية، كأهداف

---

(١) انظر: المنهج أسسه ومكوناته ص٩١، المنهج المدرسي المعاصر ص١٢٦، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين ص٥٧.

(٢) كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات ص١٠٠.

(٣) استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين ص٥٦.

(٤) انظر: المنهج أسسه ومكوناته ص٩٢ـ٩٣، المنهج المدرسي المعاصر ص١١٢، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين ص٥٠ـ٥٢.

(٥) انظر على سبيل المثال: الأهداف العامة للتعليم في المملكة، في: المنهج أسسه ومكوناته، ص٩٨ـ١٠١.

التعليم في المرحلة الابتدائية، أو المتوسطة، وتتآزر في تحقيق تلك الأهداف جميعُ المناهج الدراسية في تلك المرحلة التعليمية، ويستغرق تحقيق الأهداف سنوات تلك المرحلة.

وأَخَص منها: الأهداف العامة لمادة دراسية في جميع مراحل التعليم.

ثم: الأهداف العامة لمادة دراسية في مرحلة من مراحل التعليم: وتصف عبارات هذا المستوى بصورة عامة الأهداف العامة لمادة دراسية في مرحلة من مراحل التعليم، ويشترط في أهداف هذا المستوى مراعاتها لطبيعة المرحلة التعليمية، وإمكانية اشتقاق أهداف أقل عمومية منها للمستوى اللاحق من الأهداف، ويحتاج تحقيق هذا المستوى من الأهداف إلى تظافر جميع مقررات المادة الدراسية في تلك المرحلة.

مثال ذلك: الأهداف العامة لمادة الفقه في المرحلة الجامعية.

ثم: الأهداف العامة لمادة دراسية في مستوى دراسي معين، مثاله: الأهداف العامة لمقرر فقه العبادات في المستوى الأول.

وأخص مستويات الأهداف: الأهداف الخاصة، وتسمى الأهداف السلوكية، والأهداف الإجرائية، وهي الأهداف المختصة بدرس معين، أو وحدة دراسية معينة، وهي وصف للتغيرات المتوقع حدوثها في نهاية الدرس في معرفة وسلوك المتعلم نتيجة لتزويده بالخبرات التعليمية وتفاعله معها[1].

ومن المهم في وضع الأهداف التعليمية في جميع مستوياتها: أن تكون شاملة لجوانب التربية، فلا تقتصر على جانب منها، والأهداف التربوية ـــ بحسب أشهر تصنيفات الأهداف التربوية استخداما ـــ ثلاثة أصناف:

- الأهداف المعرفية.
- والأهداف المهارية.
- والأهداف الوجدانية.

ويندرج في كل صنف من هذه الأصناف مستويات تتدرج من البسيط والأوّلي إلى الأعلى والمركب[2].

---

(١) يُنظر في مستويات الأهداف التربوية: المنهج أسسه ومكوناته ص٩٧ـ١٠٩، المنهج المدرسي المعاصر ص١١٠ـ١١١، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين ص٥٣ـ٥٥.

(٢) انظر: المنهج أسسه ومكوناته ص٩١ـ١٢٣، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين ص٤٩ـ٨٤، المنهج المدرسي المعاصر ص١٠٧ـ١٢٨.

الفرع الأول

مُحدِّدات أهداف تدريس الفقه في المرحلة الجامعية

سبق أن لاشتقاق الأهداف التربوية مصادر متعددة، منها: طبيعة المتعلم، وطبيعة المادة العلمية، وخصائص العصر.

وإذا أردنا تحديد أهداف تدريس الفقه في المرحلة الجامعية وفق ذلك فإننا نجد عدة مصادر يمكن أن تحدد تلك الأهداف ومستوياتها، فمن ذلك:

- **الخلفية المعرفية للمتعلم:**

إن الالتحاق بالأقسام المختصة بدراسة الفقه في الجامعات لا يشترط في المتقدم سوى اجتياز المرحلة الثانوية بتقدير معين[1]، وهذا يتضمن أن الكلية أو القسم الشرعي يقبل الطالب وإن لم يكن له سابقة تحصيل فقهي متخصص، بل لديه الحصيلة المعرفية الشرعية المستفادة من مراحل التعليم العام، وهذا يقتضي التحقق من ملاءمة المادة الفقهية المقدمة للطالب لحصيلته السابقة قدْرا (كمّا) وأسلوبا ليكون متهيئا لتلقيها ولاستيعابها.

- **ما يؤهَّل له الطالب المتخرج:**

بالعودة إلى ما يؤهَّل له الطالب المتخرج من الأقسام المختصة بدراسة الفقه في الكليات نجد أنه يؤهل فورا لوظائف شرعية عدة، وهذا يقتضي أن يؤخذ بالاعتبار إعداده لما هو مؤهل له إعدادا صحيحا، فخريج الكليات والأقسام الشرعية يؤهل للملازمة للقضاء، وللتعليم العام والجامعي، والإمامة، والخطابة، والدعوة إلى الله، ويكون أيضا محلا لأسئلة الناس غالبا؛ وهذه الوظائف تستوجب مستوى من التأهيل العلمي يظهر أثره في صياغة أهداف تدريس الفقه.

- **المستوى الدراسي التالي:**

التخرج من قسم الفقه من المرحلة الجامعية (الباكالوريوس) يؤهل للالتحاق بالمرحلة التالية (العالِمية/ الماجستير)، ولتلك المرحلة أهدافها التي تقتضي أن يكون لدى المتقدم إليها مستوى من التحصيل الفقهي يُمكّنه من الاستعداد لتحقيق أهداف مرحلة الماجستير، وعلى هذا يكون التأهيل للمرحلة التالية أحد محددات أهداف تدريس الفقه في

---

(١) انظر: المادة الثانية من لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية.

المرحلة الجامعية.

- **طبيعة علم الفقه:**

لعلم الفقه خصائص عدة، يجب أن تظهر مراعاتها في تحديد أهداف تدريس الفقه، من هذه الخصائص:

- علم الفقه علم تطبيقي:

غاية علم الفقه معرفة الأحكام المتعلقة بأفعال المكلفين وامتثال أمر الله تعالى فيها، وهذه الغاية السامية مؤثرة في تحديد أهداف دراسة الفقه، فمن الأهداف المتفرعة على هذه الخصيصة: قناعة الطالب بكمال أحكام الشريعة، ومعرفته بحِكم تشريعها، وقدرته على تنزيل الأحكام على الوقائع.

- انضباط الأصول، وانتشار الفروع:

فروع علم الفقه لا تنحصر، فلا سبيل إلى ضبط الفقه بالاستكثار من حفظ الفروع، وإنما السبيل إلى ذلك العناية بضبط الأصول الناظمة للأحكام، ومراعاة هذه الخصيصة المهمة في تحديد أهداف تدريس الفقه تقتضي أن تُولى العناية الكبرى لمعرفة القواعد والضوابط التي ترجع إليها الفروع، وأن يمتلك الطالب القدرة على تخريج الفروع من تلك القواعد.

- اتصال علم الفقه بعلوم الشريعة الأخرى:

فعلم الفقه لا ينفك عن سائر العلوم الشرعية، فهو مرتبط بنصوص الكتاب والسنة ارتباط المدلول بدليله، ومرتبط بأصول الفقه بصفته منهج البحث والاستدلال، ومرتبط بالقواعد الفقهية بصفتها مستخلصة منه ومن فروعه.

- التدرج:

التدرّج في التعلّم مبدأ متفق عليه، ويحقق الفقهاء ــرحمهم اللهــ هذا المبدأ في تعليمهم للفقه بترتيب طبقات المتفقهين في رتب متدرجة، لكل رُتبة أهداف معرفية ومهارية ملائمة.

ويُمكن الإلماح هنا إلى مصدرين للتعرف على أهداف دراسة الفقه في المرحلة الأولى من مراحل الطلب، وهي المرحلة التي توازي المرحلة الجامعية (الباكالوريوس)، والمصدران هما:

أــ محتوى المختصرات الفقهية ومقدماتها:

فقد ألّف الفقهاء متونا مختصرة لتكون الخطوة الأولى للمبتدئين من طلبة العلم، ومضمون هذه المتون ومقدماتها تعطي تصوّرا عن القدر المعرفي الملائم للطلبة المبتدئين في نظر مؤلفي تلك المختصرات من الفقهاء، ويمكن تلخيص

الهدف المعرفي من خلال هذا المحدِّد في: اكتساب الطالب تصورا صحيحا لأهم المسائل الفقهية ومعرفة أحكامها على قول واحد هو الصحيح في المذهب.

ب ــ المرتبة الرابعة من مراتب الصالحين للإفتاء:

وهذا المستوى أعلى مما يعطيه المصدر السابق، وقد سبقت الإشارة إلى مراتب المفتين كما رتبهم ابن الصلاح ــ رحمه الله ــ وتابعه على ذلك كثير من الأصوليين[1]، وصاحبُ الطبقة الرابعة من المفتين هو من «يقوم بحفظ المذهب ونقله وفهمه في واضحات المسائل ومشكلاتها، غير أن عنده ضعفا في تقرير أدلته وتحرير أقيسته، فهذا يُعتمد نقله وفتواه به فيما يحكيه من مسطورات مذهبه من منصوصات إمامه وتفريعات أصحابه المجتهدين في مذهبه وتخريجاتهم، وأما ما لا يجده منقولا في مذهبه: فإن وجد في المنقول ما هذا في معناه بحيث يدرك من غير فضل فكر وتأمل أنه لا فارق بينهما... جاز له إلحاقه به والفتوى به، وكذلك ما يعلم اندراجه تحت ضابط منقول ممهد في المذهب، وما لم يكن كذلك فعليه الإمساك عن الفتيا به...

ثم إن هذا الفقيه لا يكون إلا فقيه النفس؛ لأن تصوير المسائل على وجهها، ثم نقل أحكامها بعد استتمام تصويرها، جلياتها وخفياتها لا يقوم به إلا فقيه النفس ذو حظ من الفقه...

وينبغي أن يكتفي في حفظ المذهب في هذه الحالة... بأن يكون المعظم على ذهنه، [ويكون] لدربته متمكنا من الوقوف على الباقي بالمطالعة أو ما يلتحق بها على القرب»[2].

فتضمن هذا الوصف خمسة أهداف معرفية ومهارية، هي:

- حفظ وتصوّر معظم مسائل الفقه المسطورة في المذهب.
- القدرة على التخريج عليها بطريق الإلحاق بنفي الفارق، فيما كان انتفاء الفارق فيه جليا.
- القدرة على التخريج على قواعد المذهب وضوابطه.
- القدرة على تنزيل ما سبق على الواقع.
- القدرة على البحث في كتب المذهب.

- **الأهداف العامة لمرحلة الباكالوريوس في الكليات والأقسام الفقهية:**

سبقت الإشارة في تمهيد هذا المطلب إلى أن الأهداف التربوية ذات تدرج واشتقاق، كل مستوى منها يأتي

(١) انظر: ص٣٩٠.

(٢) أدب المفتي والمستفتي (ضمن فتاوى ومسائل ابن الصلاح ١/٣٦ــ٣٧).

مستمَدّا ومفصِّلا للمستوى الأعم منه، وهذا يعني أن لأهداف تدريس الفقه في المرحلة الجامعية (الباكالوريوس) اتصالا بالأهداف العامة لهذه المرحلة الدراسية في الكليات والأقسام الفقهية؛ وذلك ما يدعونا إلى النظر في تلك الأهداف.

- **خصائص العصر**:

من خصائص هذا العصر المؤثرة في تعليم الفقه: كثرة النوازل، وسرعة تجددها، وكثرة الصوارف والملهيات، وكثرة العلوم المزاحِمة التي تقتضي ظروف العصر من الطالب الأخذ بنصيب منها، وانفتاح سبل الاتصال الإلكتروني وما تتيحه من أساليب جديدة في البحث والتعليم.

الفرع الثاني

الأهداف العامة لتدريس الفقه في المرحلة الجامعية

في ضوء المحدِّدات السابقة؛ أقترح أن تكون الأهداف العامة لتدريس الفقه لطلاب قسم الفقه في المرحلة الجامعية:

أ_ الأهداف المعرفية (المعلومات):

١. معرفة القواعد الفقهية العامة.
٢. معرفة ضوابط الأبواب الفقهية.
٣. التصور الصحيح لأهم مسائل الفقه في كل باب، وذلك على قول واحد هو الصحيح في المذهب، مع معرفة القول المفتى به في المسائل المهمة.
٤. معرفة دليل تلك المسائل ووجه الدلالة.
٥. معرفة أهم أحكام المسائل المعاصرة.

ب_ الأهداف المهارية (مهارات التفكير والبحث والتطبيق):

١. مهارة التخريج على القواعد والضوابط.
٢. مهارة التخريج على الفروع حيث يكون انتفاء الفارق جليا.
٣. مهارة استخراج ضوابط المسائل.
٤. مهارات التفكير العامة (التفكير الأساسي، والناقد، والإبداعي، والعلمي)[(١)].
٥. مهارة الاستفادة من كتب المذهب بحثا ومطالعة.
٦. القدرة على الاستفادة من كتب تخريج الحديث في الرجوع إلى الحديث في مصادره الأصلية، ومعرفة حكم

(١) انظر: دليل العلم لتنمية مهارات التفكير ص٢٠_٢١.

العلماء على الحديث.

٧. القدرة على البحث عن قرارات وفتاوى المجامع الفقهية ولجان الفتوى والعلماء المعاصرين.

٨. مهارة البحث في المصادر الإلكترونية.

جـ_ الأهداف الوجدانية (القناعات والقيم والاتجاهات):

١. الثقة بكمال التشريع الإسلامي.

٢. التزام الشريعة في السلوك.

الفرع الثالث

الإجراءات اللازمة لتنفيذ أهداف تدريس الفقه في المرحلة الجامعية

وفيه اثنتا عشرة مسألة:

المسألة الأولى: إعمال مبدأ (العناية بالقواعد والكليات).

المسألة الثانية: إعمال مبدأ (الممارسة المباشرة).

المسألة الثالثة: إعمال مبدأ (التكرار).

المسألة الرابعة: تزكية نفس الطالب.

المسألة الخامسة: التحديد الجيد للأهداف الخاصة بكل مقرر دراسي.

المسألة السادسة: ترتيب المقررات الدراسية (اشتراط اجتياز المتطلب السابق).

المسألة السابعة: تقديم دراسة أصول الفقه على دراسة الفقه.

المسألة الثامنة: جودة الربط بين مادة الفقه والمواد المتّصلة بها.

المسألة التاسعة: اتباع أفضل الطرق التدريسية وأقومها بتنمية الملكة.

المسألة العاشرة: تأليف كتاب فقهي تعليمي جديد.

المسألة الحادية عشرة: إعطاء مقرر الفقه الساعات الدراسية الكافية.

المسألة الثانية عشرة: التقويم والمراجعة الدورية للخطط الدراسية.

المسألة الأولى

إعمال مبدأ (العناية بالقواعد والكليات)

العناية بقواعد العلم وكلياته الجامعة أصل من أصول اكتساب الملكة فيه؛ لذا يجب أن يكون تعليم الفقه مصطبغا بهذه الصبغة، وللعناية بالقواعد والكليات في تعلّم الفقه طرق عدة، أذكر منها ما يتعلق بدراسة الفقه في المرحلة الجامعية:

- **إبراز ضوابط الأبواب الفقهية:**

ومن التطبيقات المقترحة لذلك: صياغة متن فقهي يأخذ من كل باب ضوابطه، خلاف ما يوجد غالبا في المتون من صياغة الأبواب بأسلوب الأمثلة والفروع، فإبراز الضوابط أقرب إلى التحصيل والضبط من ذكر الفروع؛ ولهذا عدّ الشيخ الطاهر بن عاشور ــرحمه اللهــ من أسباب تأخر علم الفقه في العُصُر المتأخرة «عدم العناية بجمع النظائر والقواعد للفروع المتحدة بذكر الحكم الجامع بينها، حتى يُستغنى عن كثرة التفريع، وحتى تكون الفروع كالأمثلة للقواعد»[1].

- **فهم وحفظ أدلة المسائل:**

بأن يكون من المتطلبات الدراسية حفظ وفهم أدلة المسائل من الكتاب والسنة، فهذه الأدلة ــوإن سُميت باعتبارٍ ما أدلةً جزئيةــ هي أصول لتلك الأحكام ولفروع أخرى.

- **دمج القواعد الفقهية في الفقه:**

ويُنظر في هذا ما سيأتي في المسألة الثامنة من هذا الفرع[2].

- **تمرين الطالب على استخراج ضوابط المسائل.**
- **تمرين الطالب على التخريج على القواعد والضوابط.**
- **تكرار ربط الفروع الفقهية بما سبقت دراسته من القواعد الفقهية.**

وسيأتي تطبيق مقترح لذلك في المطلب الثاني من هذا المبحث إن شاء الله.

---

(١) أليس الصبح بقريب؟! ص١٧٧.

(٢) تحت عنوان (جودة الربط بين مادة الفقه والمواد المتصلة بها).

- **التوصل إلى الفروع الفقهية بالقواعد الأصولية:**

وهذا يستلزم تقديم دراسة الأصول على الفقه، وسيأتي ذلك في المسألة السابعة من هذا الفرع إن شاء الله[1].

---

(١) تحت عنوان (تقديم دراسة أصول الفقه على دراسة الفقه).

المسألة الثانية

إعمال مبدأ (الممارسة المباشرة)

لقد تقدم إبراز مكانة (الممارسة المباشرة) في اكتساب ملكة الفقه، وأن لها من الأثر ما تبلغ به أن تُعد شرطا من شروط اكتساب ملكة الفقه[1]؛ وهذا يقتضي أن تكون الممارسة والتدريب منهجا وسِمة للتدريس الفقهي المُنتج.

وأعني بالممارسة المباشرة: جميع طرق التعلم التي يباشر المتعلم فيها التجربة بنفسه، فيواجه الحقائق، ويحس بها، ويتبع الخطوات الموصلة إلى النتائج.

ويقابل (الممارسة المباشرة): التعليم النظري، الذي يتلقى المتعلم فيه المسائل مسلَّمة مقررة، وتكون وظيفته فيها التلقي المحض.

ولتطبيق هذا المبدأ في تعليم الفقه مجال واسع جدا؛ تبعا لما يتّسم به الفقه من حيوية؛ فمحاولة الاستيعاب والاستقصاء غير واردة، فضلا عن كون ذلك يدخل في نطاق (علم طرق التدريس)، وقد مرّت صور من ذلك في مواضع متفرقة من هذا البحث، ولكن يجتزأ هنا بالإشارة إلى بعض التطبيقات، ويمكن تصنيف تطبيقات الممارسة في تعليم الفقه ثلاثة أصناف:

١. مباشرة تصور المسائل.
٢. مباشرة الوصول إلى الحكم.
٣. مباشرة تطبيق الحكم.

الأول: مباشرة تصور المسائل:

ومن تطبيقاته:

- **مباشرة الواقع المراد تصوره:**

ومن أمثلته: التطلع إلى علامات دخول أوقات الصلوات في باب شروط الصلاة، ومباشرة تهيئة الميت وتغسيله

---

(١) انظر: المبحث الثالث من الفصل الثاني ص٢٣٨.

وتكفينه ودفنه، وترائي الهلال، والدخول في المؤسسات المالية والوقوف على صفة دوران العقود فيها عن كثب، وحضور مجالس القضاء والإفتاء ومجامع الاجتهاد الجماعي وندوات النقاش الفقهي والمشاركة فيها.

ومن صيغ ذلك أيضا: الزيارات الجماعية والفردية، وعمل التقارير الميدانية.

- **عرض النموذج:**

عرض نموذج حقيقي لما يراد تصوره، سواء أكان عرض نموذج لشيء محسوس، أو لعمل (مهارة) تُتَعلم.

فمثلا: عرض حصى مماثل لما يشرع رميه في الجمار أكمل في تصويره من الاكتفاء بوصفه بأنه بين الحمص والبندق اللذين قد لا يكون حجمهما معروفا لدى الطالب.

وكذلك: قيام بعض الطلاب بـ(الرمَل) ورؤية الطلاب لذلك أبين من الاكتفاء بوصفه بالقول.

- **عرض الصورة:**

يلي عرض النموذج الحقيقي في الوضوح: عرض الصورة المباحة، ويدخل في ذلك الصورة المجسمة، والضوئية وصور الفيديو.

- **تقديم المختصين:**

بأن يوكل تقديم بعض الموضوعات إلى مختص ذي ممارسة لها، فيكون تعريفه بذلك الموضوع ومشكلاته واستعداده للإجابة عن الأسئلة أقرب إلى الممارسة من تقديم الأستاذ غير المختص.

كأن يقدم قاضٍ دروس القضاء، أو دروس الطلاق أو النفقات والحضانة، ونحو ذلك.

- **الرجوع إلى الكتب:**

سبق أن من الأهداف المهارية المقترحة لهذه المرحلة: القدرة على الرجوع والبحث في كتب المذهب المعتمدة وفهم عبارات تلك الكتب، فمن الأبلغ في التعريف بتلك الكتب: أن يكون ذلك بالوقوف المباشر على تلك الكتب ومزاولة قراءتها والبحث فيها، عوضا عن الاكتفاء بالوصف والتعريف النظري لها.

- **البحث في المراجع المعاصرة:**

من أهداف هذه المرحلة: القدرة على الوصول إلى الفتاوى والقرارات الفقهية المعاصرة؛ لذا يُقترح أن تُحدد ــأولاــ المصادر المراد التعريف بها في هذه المرحلة والتدريب على مراجعتها، ثم يطالب الطلاب بالرجوع إليها ومعرفة آراء الفقهاء المعاصرين، ويُقترح أن يتكرر ذلك كلما مر الدرس بمسألة تتصل به نازلة معاصرة، أو مسألة يحتاج الطالب إلى معرفة ما عليه الفتوى إذا كانت الفتوى مخالفة للمقرر في المذهب.

- **البحث في المصادر الإلكترونية:**

وهنا يُقترح أيضا أن تحدد المصادر الإلكترونية المراد تعريف الطالب بكيفية البحث فيها، ثم يعطي الطلاب تكليفات وأسئلة وبحوثا يطلبها في تلك المصادر.

- **البحث عن التطبيق المعاصر للقواعد:**

وذلك في المسائل الراجعة إلى العرف، أو التي انتقل الناس فيها من المناط الفقهي المأثور إلى وصف آخر معادل له، فيُمكن أن يُكلف الطالب ببحث ذلك.

من ذلك: أن المقرر في باب النفقات أن الزوجين إذا كانا وسطا في الغنى فالواجب للزوجة نفقة المتوسطين، فيمكن تكليف الطالب بإحضار تطبيقات قضائية توضّح وتُقرب كيفية تقدير (الوسط).

ومن ذلك أيضا: تقدير المقاييس والمكاييل والأوزان والقديمة بالمقاييس الحديثة، كمقدار نصاب زكاة الذهب والفضة، ونصاب النقود الورقية، فيمكن أن يكلف الطالب ببحث ذلك أيضا.

الثاني: مباشرة الوصول إلى الحكم:

ومن تطبيقاته:

- **التدريب على الاستدلال والتخريج عند تقرير ضوابط الباب ومسائله:**

فعند الشروع في باب جديد، فمن الممكن ـعوض إلقاء تلك المسائل مُسلّمةًـ أن يُقدم للطلاب تصورٌ عن موضوع الباب وأركانه والتعريفات اللازمة له، ثم تُقدم لهم الأدلة والقواعد الشرعية العامة التي تستمد منها أحكام ذلك الباب، مع توضيح ما يلزمه توضيحه منها، ثم تُقدم عناصر الباب في هيئة أسئلة يحاول الطلبة الوصول إلى إجاباتها بالطريقة الاستنباطية (الاستنباط من النصوص)، أو بالطريقة القياسية (التخريج على القواعد) أو غير ذلك من الطرق.

والتمرين على الاستدلال مقصد مهم لطالب الفقه منذ المرحلة الأولى في الطلب؛ ولهذا استحب الشيخ عبدالقادر بن بدران للمتفقه على المذهب الحنبلي أن يدرس عمدة الفقه «ليأنس الطالب بالحديث ويتعود على الاستدلال به فلا يبقى جامدا»[1].

---

(١) المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل ص٢٦٧.

- **التدريب على استخراج الضوابط:**

وهي عكس الطريقة القياسية السابقة التي تقدم فيه القاعدة ويُحاول الطالب إلحاق الفروع بها، فهنا الطريقة الاستقرائية، وهي أن تقدم فروع عدة تدور على ضابط واحد أو عدة ضوابط، وقد تكون مختلفة الأحكام لكنها متحدة الضابط، ويجتهد الطالب في استخلاص ضابطها.

وفي هذا _مع تحقيق الهدف المعرفي، الذي هو معرفة أحكام الباب وضوابطه_ تمرين له على ملكة استخراج الضوابط.

- **دراسة النصوص الفقهية:**

يمكن تحقيق عدد من الأهداف الفقهية بطريق ممارسة النصوص الفقهية وقراءتها وتحليلها، ولهذا صيغ متعددة ستأتي إن شاء الله[1].

الثالث: مباشرة تطبيق الحكم:

ومن تطبيقاته:

- **قيام الطلاب بتطبيق المهارات العملية عند دراستها:**

مثل: تطبيق الطلاب لصفة الصلاة، وصفة التيمم، والمسح على الجبيرة عند دراسة ذلك.

- **استعمال طريقة (تمثيل الأدوار):**

وهي من الطرق التعليمية الحديثية[2]، ولها أثر في رسوخ المعرفة لدى الممارس (الممثل) والمشاهد، فمتى كان الموضوع ذا أطراف فيمكن بعد أخذ التصور الصحيح للموضوع أن يُمثل بعض الطلاب أدوار أطراف المسألة، كتمثيل دور القاضي والمدعي والمدعى عليه عند دراسة باب طريق الحكم وصفته، أو دور أولياء الدم والمدعى عليهم والقاضي في القسامة...

- **تطبيق القواعد والضوابط على الفروع:**

بأن يمارس الطالب تطبيق القواعد التي تعلمها ممارسة متكررة، وصور التطبيق واسعة متنوعة، وسيأتي تفصيل

---

(١) ص٧١٣.

(٢) انظر: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ص١٩٥، المنهج أسسه ومكوناته ص١٦٩، التدريب والتدريس الإبداعي ص٢٧٤، نماذج التدريس ص٨١_١٢٥، دليل الأستاذ الجامعي ص٤٠.

لهذا إن شاء الله[1].

هذا، وغالب الممارسات التطبيقية السابقة واللاحقة يمكن عملها بصفة جماعية (تعلّم تعاوني/ تشاركي)، وذلك يتيح للطلاب إبداء الرأي والحوار واستعراض البدائل والخيارات المعروضة ونقدها والاختيار منها، وكل ذلك مما ينمي مهارات التفكير المتعددة، ويُبصّر المتعلم بخطوات الوصول إلى النتيجة.

ويمكن القول هنا بعبارة عامة: كل ما أمكن أن يصل إليه الطالب بنظره ومحاولته فالأصل ألا يُقدم إليه جاهزا، بل يُعطى الأدوات والمبادئ المرشدة، ويترك للمزاولة والمحاولة، تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

(١) في المطلب الثاني من هذا المبحث (نموذج تدريسي مقترح لتدريس الفقه في المرحلة الجامعية).

المسألة الثالثة

إعمال مبدأ (التكرار)

لقد تقرر أن تَكرار المزاولة أساس من أسس اكتساب الملكة؛ وهذا يقتضي أن يكون سمة ومنهجا في التعليم الفقهي.

ويمكن اقتراح تطبيقات لهذا المبدأ، وهي نوعان:

- تطبيقات لتكرار المعارف (تكرار المعلومات/ تكرار الأهداف المعرفية).
- تطبيقات لتكرار المهارات (الأهداف المهارية).

الأول: تكرار المعارف:

يراد به: ألا يُكتفى بمرور المعلومة (المسألة/ أو القاعدة) على الطالب مرة واحدة، بل تتكرر عليه في صور عدة؛ لأن الرسوخ لا يتم إلا بذلك، ومن تطبيقات ذلك:

- **بناء المعرفة الحديثة على المعرفة القديمة بناءً مجدِّدا لها:**

فعندما تُتناول مسألة مبنية على قاعدة أو مسألة سبقت دراستها فلا ينبغي أن تقدم تقديما إلقائيا أو تُقدم كما تقدم المعلومة الجديدة، بل تربط المسألة الحديثة بتلك القديمة بصورة من صور الربط التي ترسخ تلك القديمة وتُعمل تفكير الطالب في محاولة استثمارها والبناء عليها.

مثال: مسائل (باب الشك في الطلاق) يمكن تخريجها تخريجا جليا على قاعدة (اليقين لا يزول بالشك)، فمن الأفضل ألا تُلقى تلك المسائل مباشرة، بل تلقى في صورة أسئلة، ويُستمع إلى إجابة الطلاب وتُناقش.

مثال آخر: كثيرا ما تختم أبواب البيوع وما بعدها بمسائل الاختلاف (مثل: وإن اختلفا عند من حدث العيب...، وإن اختلفا في أجل أو شرط...، وإذا قال: أجرتك قال: بل أعرتني...)، وهذه المسائل تعود إلى ضوابط محددة، فمن الأفضل أن تبين تلك الضوابط في أول موضع ترد فيه هذه المسألة، ثم إذا مرّت بعد ذلك فلا يُذكر الحكم فورا، بل يُطلب من الطلاب حل ذلك الإشكال والفصل بين المختلفَين، مع التعليل لما يقولون.

وكذلك: (كل ما صح ثمنا أو أجرة صح مهرا) بدلَ شرح هذه العبارة يُسأل الطلاب عن ضابط ما يصح ثمنا

وأجرة...

- **وضع متن للحفظ يحوي خلاصة الباب:**

فالحفظ منهج إسلامي مستقر، وهو مما يعين على إتقان قواعد العلوم وضبط قوانينها الثابتة؛ لذا يُقترح أن يكون الحفظ حاضرا في تعليم الفقه، إما بحفظ متن مختار، أو بوضع خلاصات للأبواب الفقهية، تبرز ضوابط الأبواب بدلا من صياغة الباب في هيئة مسائل، كما هو الغالب في المتون.

والطريقة الثانية (وضع خلاصات) هو ما أُفضِّل؛ ولتوضيح ذلك أعرض هذين النموذجين:

قال في زاد المستقنع _فيما يُسقط نفقة الزوجة: «ومن حُبست ولو ظلما أو نشزت أو تطوعت بلا إذنه بصوم أو حج أو أحرمت بنذر حج أو صوم أو صامت عن كفارة أو قضاء رمضان مع سعة وقته أو سافرت لحاجتها ولو بإذنه سقطت».

يمكن صياغة هذا المعنى في عبارة ضابط، هكذا:

«تسقط نفقة الزوجة إذا منعت نفسها عن الزوج بسبب ليس من جهته وليس من إيجاب الشارع».

فهذا أوجز، وأيسر حفظا، وأقرب إفادة للمقصود، والله أعلم.

مثال ثان:

قال في الزاد، في باب (ما يُفسد الصوم): «من أكل أو شرب أو استعط أو احتقن أو اكتحل بما يصل إلى حلقه أو أدخل إلى جوفه شيئا غير إحليله أو استقاء أو استمنى أو باشر فأمنى أو أمذى أو كرر النظر فأنزل أو حجم أو احتجم وظهر دم عامدا ذاكرا لصومه فسد، لا ناسيا أو مكرها، أو طار إلى حلقه ذباب أو غبار أو فكر فأنزل أو احتلم أو أصبح في فيه طعام فلفظه أو اغتسل أو تمضمض أو استنثر أو زاد على الثلاث أو بالغ فدخل الماء حلقه لم يفسد».

يمكن صياغة هذه الفروع والأمثلة في ضابط وجيز، هكذا:

«_ مفسدات الصوم خمسة، هي: إدخال شيء إلى الجوف، والجماع، والإمناء والإمذاء، والقيء، والحجامة.

_ يشترط للفطر بما ذُكر: العمد، والذكر، إلا الجماع فيُفطر به مطلقا».

- **وجود مرجع مناسب للطالب، ليتمكن من الاستذكار والمراجعة:**

فاستذكار العلم من الأسس الأكيدة لثباته، ومن أقرب الوسائل إلى تحقيق ذلك: وجود الكتاب الملائم لحاجة

الطالب، ليعاود النظر فيه مرة بعد مرة.

ومن الملحوظ في بعض الدروس الجامعية: أنه لا يوجد كتاب معتمد للمادة، بل إملاء يُمليه المعلم، ولا يخفى أن الثقة بما يكتبه الطالب مع معلمه ضعيفة؛ لأن الخطأ وارد من الكاتب أو الملقي، وهذا ما يضعف اعتماد الطالب على ما كتبه، ويجعله وسيلة للإجابة في الاختبار لا أكثر.

ومن الصيغ المقترحة أيضا: وجود شروح صوتية متاحة دائما، ليرجع إليها الطالب إذا عاوده إشكال.

- **المذاكرة بين الطلاب:**

ومكان المعلم من ذلك مكان الموجِّه والمحرض والمتابع؛ لتكون المذاكرة منهجا يعتاده الطلاب.

- **أن يكون التقويم** (الاختبارات النهائية واختبارات أعمال السنة والاختبارات القصيرة) **متناولا لجميع ما سبقت دراسته**؛ فلا يكتفي بما دُرِس هذا الفصل، بل يشمل ما دُرس في الفصل الحاضر وما دُرِس في الفصول السابقة له.

ويكون السؤال عما مضى إما بصيغة مباشرة (أسئلة مباشرة)، أو أسئلة غير مباشرة (أسئلة عن موضوعات خاصة بهذا الفصل، لكنها تستلزم معرفةً بأبواب أو قواعد سابقة، كأن يُسأل عن كفارة اليمين سؤالا لم يذكر جوابه في كتاب الأيمان، ولكن سبق في كفارة الظهار).

الثاني: تكرار المهارات:

فكل مهارة تُعطى للطلاب لا يُكتفى بالتمرين عليها مرة أو مرتين، بل تستمر مزاولتها منذ التعرف عليها إلى انقضاء دراسة الكتاب، فمهارة الرجوع إلى المصادر تُمارس ممارسة متكررة أو دائمة، وكذلك التخريج على الفروع عند انتفاء الفارق، وهكذا؛ لتكون تلك المهارات ملكات قارة.

المسألة الرابعة

تزكية نفس الطالب

لقد سبق القول بأن شروط اكتساب الملكة[1] غير كافية لنيل ذلك المطلب الشريف ما لم يصحب الطالبَ توفيقٌ من الله وهداية، وأن الإمامة في علوم الدين ليست كالبراعة في علوم الدنيا، فالبراعة في علوم الدنيا تتوقف على أسباب حسية يشترك فيها الآخذون بأسبابها من مؤمن وكافر، أما علوم الوحي فللإمامة فيها ـــوراء الأسباب الحسيةـــ أسباب قلبية إيمانية، بيّنها الله تعالى في مثل قوله ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن تَتَّقُواْ ٱللَّهَ يَجْعَل لَّكُمْ فُرْقَانًا﴾[2]، أي: علما تفرقون به بين الحق والباطل[3]، وقوله تعالى ﴿وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُۥٓ ءَاتَيْنَـٰهُ حُكْمًا وَعِلْمًا ۚ وَكَذَٰلِكَ نَجْزِى ٱلْمُحْسِنِينَ﴾[4]؛ وهذا يقتضي أن يكون لتحقيق الأسباب الإيمانية لنيل ملكة الفقه موضعها اللائق بمكانتها في البرامج التعليمية، وأن تُتخذ الإجراءات الكفيلة بتحقيق ذلك المقصود المهم، وأشير في هذا المقام إلى الإجراءات التالية:

- **العناية بربط الأحكام بأدلتها:**

بأن يُبرَز في مقام التعليم استمداد الحكم الفقهي من أدلة الكتاب والسنة؛ وذلك لما يتضمنه هذا الربط من إحياءِ معنى التعبد والطاعة في نفس الطالب، وبيانٍ لكون تقرير هذا الحكم إنما كان سمعا وطاعة لأمر الله تعالى وأمر رسوله ﷺ، وليس رأيا محضا ممن قرره من الفقهاء.

- **إبراز حِكَم التشريع ومحاسنه:**

فمما يزداد به الإيمان إدراك ما في أحكام الشريعة من المحاسن والمنافع الدينية والدنيوية، الخاصة والعامة، وهي

---

(١) المتمثلة في الاستعداد الفطري، والعناية بالقواعد والكليات، والممارسة المباشرة، والتَكرار.

(٢) سورة الأنفال، الآية (٢٩).

(٣) انظر: أضواء البيان (٢/٤١٢).

(٤) سورة يوسف، الآية (٢٢).

طريقة قرآنية نجدها في مثل قوله تعالى ﴿وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَۖ إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ تَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ﴾[1]، وفي مثل قول النبي ﷺ ــبعد نهيه عن تفضيل بعض الولد على بعض في الهبةــ «أيسرك أن يكونوا لك في البر سواء؟»[2].

ولإبراز حكم التشريع طرق تدريسية متنوعة، تأتي الإشارة إلى بعضها إن شاء الله.

- **إثارة ما تحويه آيات الأحكام وأحاديثها من المواعظ:**

ذلك أن من أوجه الكمال التي يمتاز به الخطاب القرآني: مخاطبته لعقل الإنسان ولقلبه جميعا، وتزكيته لهما كليهما، فالقرآن حينما يقرر أحكام العبادة أو المعاملة لا يقتصر على الأمر والنهي المجرد، ولا يكتفي بإعطاء الأخبار والمعلومات المحضة، بل يمزج ذلك بالموعظة التي تجعل المسلم مبادرا إلى الامتثال، وتقوّي فيه الدافع إلى الالتزام، وتأخذ بيده لأداء الأمر الإلهي على وجه النصح والإخلاص، في تربية مكتملة لا يمكن أن يُلفى مثلها في قانون أو تشريع، فتجد في أثناء آيات الأحكام أو في ختامها التذكير بعظمة الرب وكماله وكمال صفاته، وأن هذا التشريع صادر من إله كمُل في علمه وحكمته ورحمته، وتارة تحمل تلك الآيات الترغيب في الطاعة، أو الترهيب من المخالفة، أو الأمر بالتقوى، أو بيان بعض حِكَم التشريع ومنافعه، وآيات الصيام وآيات الطلاق وآيات الجهاد وآيات الربا والدين في سورة البقرة مثال لذلك.

لذا كان من ربانية المعلم عند تناول هذه الأحكام تجديد الإيمان في قلوب الطلبة بتعريضهم لهذه المواعظ، بطريقة من الطرق التعليمية المناسبة، وألا يكون درس الفقه درسا معرفيا جافّا، يَعْظُم فيه الجانب المعرفي وتضمر المادة الإيمانية السلوكية الخلقية.

- **الاستفادة من كتب آداب طلب العلم:**

ألف العلماء ــرحمهم اللهــ كتبا في آداب طالب العلم وما ينبغي أن يكون عليه في أدبه مع الله تعالى بالإخلاص له في طلب العلم، وبالعمل بالعلم، وما ينبغي له من الخلق الحسن في نفسه وفي علمه ومع الناس؛ فجدير بالمعلم المربي الاستفادة منها، وأن يكون لطلابه نصيب من مطالعتها، فهي سبيل إلى التخلّق بما فيها من كريم الشمائل،

---

(١) سورة العنكبوت، الآية (٤٥).

(٢) رواه البخاري في صحيحه، كتاب الهبة، باب الهبة للولد، برقم (٢٥٨٦)، ومسلم في صحيحه، كتاب الهبات، برقم (١٦٢٣)، عن النعمان بن بشير رضي الله عنهما.

والله الموفق.

المسألة الخامسة

التحديد الجيد للأهداف الخاصة بكل مقرر دراسي

جودة تحديد الأهداف هو الخطوة الأولى على طريق الوصول، ومما تنبغي مراعاته لوضع أهداف جيدة للمقرر الدراسي:

- **ملاءمة الأهداف العامة لتدريس الفقه في المرحلة الجامعية والاشتقاق منها.**
- **الدقة والواقعية في صياغة الأهداف:**

بأن تكون الأهداف واضحة مفسرة ومفصلة عند الحاجة، تفسيرا يبين المطلوب ويسهل تنفيذه ويمكن قياسه ويوصد باب الاختلاف في فهمه، وأن تكون واقعية ملائمة للإمكانات المتاحة[1].

فهدف مثل:

(قدرة الطالب على الاستفادة من المصادر الإلكترونية في البحث الفقهي).

هدف مجمل، وإجماله يفتح بابا واسعا في فهمه وتنفيذه وقياس تحقيق الطلاب له، فقد يأخذ معلّم هذا الهدف فيلتزم تدريب الطلاب على جميع ما انتهى إليه علمه من الموسوعات الإلكترونية الفقهية والحديثية والعامة ومحركات البحث والبرامج، بجميع مزاياها وإمكاناتها.

ويأخذه أستاذ آخر فيكتفي ببرنامج واحد ـمثلاـ، وبنوع واحد من أنواع البحث.

لكن لو أضيف إلى الهدف السابق التوضيح التالي:

يتعلم الطالب البحث الإلكتروني في جامع الفقه الإسلامي، وجامع الحديث النبوي، والمكتبة الشاملة، و(قوقل)، بطريقة البحث المطابق والبحث باللواصق (وو...)، مع معرفة مدى الاعتماد والثقة بنتائج البحث الإلكتروني وطرق التثبت منها.

أو: معرفة جميع مزايا (جامع الفقه الإسلامي، والمكتبة الشاملة).

مثال آخر لهدف غير دقيق:

---

(١) انظر: صناعة المستقبل ص١٩١.

(قدرة الطالب على البحث في كتب المذهب المعتمدة).

هذا الهدف يصلح هدفا عاما لتدريس الفقه، أما هدف خاص بمقرر فيجب أن يحدد المراد بدقة، بأن تُسمى الكتب المراد معرفة الطالب بالبحث فيها، وتحدد أيضا المهارات اللازم اكتسابها للتمكن من البحث في تلك الكتب.

- **أن توزع المهارات المراد إكساب الطالب إياها على المقررات الدراسية** توزيعا يراعى فيه:

_ الترقي، بالتمرين على المهارة البسيطة قبل المركبة، والسهل قبل الصعب.

_ وقت الحاجة إليها، فتُقدّم المهارة التي يحتاج إليها الطالب من أول دراسة الفقه على مهارة لا يحتاج إليها إلا بعد ذلك.

- تجزئة المهارة الواحدة عند الحاجة وتوزيعها، فمثلا _مهارة الرجوع والبحث في كتب المذهب المتقدمة وفهم عبارات المؤلفين_ مهارة واسعة؛ لأنها تتركب من عدد من المهارات، ولأن الكتب المتقدمة متعددة، فمن المناسب أن تُجزأ هذه المهارة إلى مهارات جزئية، تُفرّق على عدد من المقررات.
- **أن يكون من أهداف كل مقرر: مراجعة وممارسة ما سبق تحصيله من معارف ومهارات،** وذلك ليكون المعلم على اطلاع واستحضار لما سبق للطالب تحصيله، ويقدم تبعا لذلك أنشطة وتمرينات تربط الطالب بما سبق، وتُكَرِّر استعماله للمهارات والمعلومات المحصّلة؛ تحقيقا لمبدأ (التكرار)، أحدِ شروط اكتساب الملكة.
- **التقديم لكل باب بمقدمة توضح أهدافه:**

وضوح الغاية من أفضل ما يعين على الوصول إليها؛ وقد أوضحت كثير من البحوث التجريبية أن تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية قبل الدخول في الدرس يُعزز تعلم الطلبة ويسهله، ولا سيما إذا أُحكمت صياغة الأهداف واتسمت بالوضوح والتحديد وأُتقن استخدامها بحيث تكون في متناول فهم الطلبة، فعندما يعرف الطلبة بدقة ووضوح نوع الأداء المتوقع منهم القيام به معرفة جيدة فإن ذلك مما يساعد في توجيه جهودهم وتركيز تفكيرهم على إنجاز هذا الأداء[1].

لذا كان جميلا ما سارت عليه كثير من الكتب المدرسية الحديثة من إبراز أهداف كل وحدة للطالب، وهذا ما

---

(١) انظر: أثر تزويد طلبة الجامعة بالأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي في مادة المناهج ص٩٩.

وقد أشار الباحث إلى وجود شيء من الاختلاف بين نتائج الدراسات الميدانية التي بحثت جدوى استخدام الأهداف السلوكية في التدريس ما بين دراسات ذات دلالة إيجابية وأخرى سلبية، الأمر الذي قد يقود إلى الاعتقاد بأن جدوى استخدام الأهداف السلوكية يتأثر بالظروف المصاحبة له، مثل: صياغة الأهداف، والتأكد من فهم الطلاب لها، ومناسبة طرائق التدريس لقدرات الطلبة ولطبيعة الأهداف السلوكية المحددة. انظر: ص٢٥_٢٦.

أقترح استعماله في الأبواب الفقهية، فيحدد في مقدمة كل باب أهداف دراسة الباب، وما سيخرج به الطالب من العلم بعد دراسته، وهذا ما أكّده الشيخ الطاهر بن عاشور ــرحمه الله ــ قائلا: «من واجب كل داع إلى التعليم أن يوضّح لطالبيه الغايات التي يُحصلونها من مزاولة ذلك التعليم، سواء كانت غاية دنيوية أو أخروية»[1].

وتحقيق ما سبق يستدعي الاستفادة من خبرة المختصين في علم المناهج عند تحديد الأهداف؛ فتحديد الأهداف التعليمية جزء من علم مستقل، هو علم المناهج التربوية، وهو علم تتابعت عليه دراسات علمية وبحوث موثقة، وارتقى ارتقاء كبيرا في هذا العصر، ولا شك أن الفقيه أعلم بالخصائص الفقهية في تدريس الفقه، لكن قد لا تكون له الخبرة الكافية بالنواحي الفنية، وهي جوانب مهمة ومؤثرة.

والعلم والتعليم شيئان منفكان، فاتصاف المرء بالعلم لا يستلزم أن يكون ماهرا بالتعليم خبيرا بأساليبه، كما أن الخبير بفنون التعليم لا يلزم أن يكون عالما بارعا؛ فمن الأمانة في إجادة التدريس الفقهي ألا يستغني المعلم بخبرته وتجاربه الخاصة، وأن يضم إلى علمه علم غيره، فيستفيد من أهل الاختصاص في كل ما يخدم تعليم الفقه.

---

(١) أليس الصبح بقريب؟! ص١٥.

المسألة السادسة

ترتيب المقررات الدراسية (اشتراط اجتياز المتطلب السابق)

بأن تكون المقررات مرتبة، فلا يُتاح للطالب دراسة مقرر إلا بعد اجتياز ما سبقه من مقررات (متطلبات سابقة)، فهذا الترتيب ضروري لتحقيق الأهداف، والبناء على المعرفة والمهارة السابقة لدى الطالب.

فإذا وُزعت الأهداف توزيعا جيدا بين المقررات كما مضى في الفرع السابق، وكان هناك ترتيب في دراسة هذه المقررات، استطاع المعلم تحديد المستوى المعرفي والمهاري للطالب، وبناء على ذلك يُقدم له المادة التعليمية المناسبة، والتي هي الأهداف الخاصة بهذا المقرر، والتي هي مبنية على معرفة ومهارات سابقة.

أما إذا كانت المقررات غير مرتبة، وللطالب أن يسجل منها ما يشاء، فإن هذا يجعل طلاب الشعبة الواحدة على أطباق متفاوتة من التحصيل العلمي والمهاري، وهذا التفاوت يمنع المعلم من البناء على معرفة أو خبرة سابقة، ويُلزمه بأن يعاملهم جميعا معاملة أدناهم مستوى، وهذا يؤدي إلى أن يقتصر التدريس على إعطاء المعلومات بصفة إلقائية ليس فيها بناء على خبرات سابقة ولا تمرين على مهارات.

المسألة السابعة

تقديم دراسة أصول الفقه على دراسة الفقه

للعلماء ــرحمهم اللهــ قولان في أي العلمين يُتعلّم أوّلا: الفقه أم الأصول؟

فذهبت جماعة إلى تقديم الأصول، منهم ابن البناء وابن عقيل الحنبليان والقاضي عبدالجبار وغيرهم(١)، وهو ظاهر كلام القفال الشاشي(٢)؛ قالوا: لأن الفقه فرع، والفروع إلا تدرك إلا بأصولها، والنتائج لا تعرف إلا بعد تحصيل تحصيل العلم بمقدماتها، فبتقديم الأصول يكون متعلم الفقه على ثقة مما دخل فيه، قادرا على فهم مراميه، فلا يمكن معرفة الفقه على الحقيقة إلا بمعرفة الأصول؛ ولهذا قدّم بعض الفقهاء لكتبهم الفقهية بمقدمات أصولية(٣).

وذهبت طائفة أخرى إلى تقديم الفقه، منهم أبو يعلى وابن حمدان من الحنابلة(٤)، قال أبو يعلى: لأن من لم يعتد طُرق الفروع والتصرف فيها لا يمكنه الوقوف على ما يُبتغي بهذه الأصول من الاستدلال والتصرف(٥).

والذي يظهر ــوالله أعلمــ أن القول الأول هو الأقرب إلى تكوين الملكة؛ لأن تقديم دراسة الأصول يُمكن الطالب عند دراسته للفقه من معرفة كيفية الوصول إلى الأحكام، ويتيح لمعلم الفقه أن يجعل من دراسة الفقه مجالا للتطبيق الأصولي، وبذلك ترسخ الملكة، أما إذا دُرس الفقه أوّلا فإن الطالب لن يعرف كيف قُررت هذه الأحكام، فسيتلقاها تقليدا، وهذا مسلك ناقص لا تدعو إليه ضرورة، ولا سيما أن دراسة الفقه في المرحلة الجامعية ليس لتعليم

---

(١) انظر: صفة الفتوى والمفتي والمستفتي ص١٤، المسودة (٩٩٨/٢)، أصول الفقه لابن مفلح (١٦/١)، التحبير شرح التحرير (١٨٦/١)، شرح الكوكب المنير (٤٧/١)، أصول الفقه الحد والموضوع والغاية ص١٣١، المهذب في أصول الفقه المقارن (٥٣/١)، شرح نظم الورقات في أصول الفقه ص١٥ــ١٦.

ونسب الدكتور النملة هذا القول إلى أبي إسحاق الشيرازي في شرح اللمع وابن برهان في الوصول، ونسبه الدكتور الباحسين إلى ابن برهان. انظر: المهذب في أصول الفقه المقارن (٥٣/١)، أصول الفقه الحد والموضوع والغاية ص١٣١. وكلام أبي إسحاق وابن برهان في ذلك محتمل. انظر: شرح اللمع (١٦٢/١)، الوصول إلى الأصول (٤٨/١).

(٢) انظره في البحر المحيط (١٣/١).

(٣) منهم ابن رشد في المقدمات الممهدات، والقرافي في الذخيرة. ومن الحنابلة: أبو بكر عبدالعزيز، والقاضي أبو يعلى في المجرد، وابن أبي موسى في الإرشاد، وابن البنا. انظر: صفة الفتوى ص١٤.

(٤) انظر: العدة في أصول الفقه (٧٠/١)، صفة الفتوى والمفتي والمستفتي ص١٥، المسودة (الموضع السابق)، أصول الفقه لابن مفلح (الموضع السابق)، أصول الفقه الحد والموضوع والغاية ص١٣٢، المهذب في أصول الفقه المقارن (الموضع السابق).

(٥) العدة في أصول الفقه (٧٠/١)، وانظر: شرح نظم الورقات في أصول الفقه ص١٥ــ١٦.

ما هو فرض عين من الأحكام، فذلك قدْر قد علمه الطالب من مراحل التعليم السابقة، ولكنه تعليم يراد منه الاختصاص في هذا العلم؛ وذلك يقتضي اتباع أقرب السبل إلى تحصيل الملكة.

المسألة الثامنة

جودة الربط بين مادة الفقه والمواد المتّصلة بها

في أقسام الفقه في الجامعات موادُ مَسيسة الصلة بالفقه، هي:

- تفسير آيات الأحكام.
- شرح أحاديث الأحكام.
- أصول الفقه.
- القواعد الفقهية.

ولا يخفى أن ما بين الفقه وبين هذه المواد من الصلة يبلغ مبلغ التداخل أو الالتحام أو الاتحاد في بعض المواضع؛ فإذا حسُن الربط والتنسيق بين هذه المواد آزر بعضها بعضا وأدى كل منها وظيفته، وإذا استحكم الفصل بينها وضعف التنسيق تداخلت الأهداف ووقع تكرار غير مرغوب فيه في بعض الجوانب، وغياب في جوانب أخرى مهمة، فمثلا: مادة (أحاديث الأحكام) قد تكون تكرارا للمعلومات التي تقدمها مادة الفقه، وكذلك ما في مادة الفقه من الاستدلال والمناقشة قد يكون تكرارا لما يُقال في (أحاديث الأحكام)، والأشد من ذلك أن يقع بين الطريقتين اختلاف وتعارض؛ ولذا كان من توصيات مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات: «العناية بوضع أهداف محددة لكل علم من علوم الفقه»[(١)].

من أجل ذلك، وفي سبيل صياغة خادمة لتكوين الملكة؛ أقترح التصور التالي لهذه المقررات في المرحلة الجامعية:

ـ **بقاء مادة (أصول الفقه)** على استقلالها، وتكون في أول المرحلة الجامعية، أي قبل الشروع في دراسة الفقه كما سبق في الفرع الخامس، وتَنصبُّ أهدافها في معرفة الطالب بقواعد هذا الفن، ومهارته في تطبيقها فهما واستدلالا، وهذا يدعو إلى إعمال الجانب التدريبي في تدريس الأصول، كما هو آت في المبحث التالي إن شاء الله.

ـ **وجود مقرر في التفسير**، يُعنى بتحقيق الأهداف المعرفية والمهارية الخاصة بعلم التفسير، دون المباحث التي اصطُلح على التحاقها بأصول الفقه، مع دراسات تطبيقية لمواضع من كتب التفسير لاكتساب الدربة على تطبيق قواعد التفسير وفهم كلام المفسرين، لا لدراسة أدلة الأحكام الفقهية؛ كيلا يقع التزاحم بينه وبين مادة الفقه على

---

(١) كتاب مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات ص٥٦٣.

الصورة المقترحة، ويكون هذا المقرر قبل الشروع في دراسة الفقه أيضا.

ـ **وجود مقرر في (علوم الحديث)**، يختص بتحقيق الأهداف الخاصة بدراسة الحديث النبوي من جانب السند، كالتخريج ومبادئ المصطلح، ويكون ذلك أيضا قبل الشروع في دراسة الفقه، ولا يكون من هدف هذا المقرر دراسة أحاديث الأحكام؛ كيلا يقع التزاحم بينه وبين مادة الفقه على الصورة المقترحة.

ـ **دمج (القواعد الفقهية) في الفقه:**

ما يجري به العمل الآن في أقسام الفقه في الجامعات هو تخصيص عدد من الساعات لدراسة عدد من القواعد الفقهية، ويُقدم لكل قاعدة عدد محدود من الأمثلة، كثير منها موروث مُتناقل، وبانقضاء هذا العدد من الساعات تنقطع أو تضعف صلة الطالب بالقواعد الفقهية تنظيرا وممارسة.

ومن المعلوم أن القواعد الفقهية ثمرة للفروع الفقهية، فهي مستقرأة منها، فلِم لا تعود القواعد إلى منبتها، فتدمج في الفروع، وأقترح لذلك الصيغة التالية:

١ـ أن تُدرس القاعدة الفقهية ضمن درس الفقه، وعند ورود أول فرع لها، فقاعدة اليقين لا يزول بالشك تدرس عند أول مسائلها في كتاب الطهارة، وقاعدة التصرف للغير منوط بالمصلحة عند أول مسائلها، وكذلك قاعدة ما ترتب على المأذون غير مضمون، وقاعدة البينة على المدعي...

٢ـ تدرس القواعد الفقهية القريبة من الفروع، مثل قاعدة (من أخذ المال بإذن ربه أو إذن الشرع فهو أمين) و(الأمين لا يضمن إلا بتعدي أو تفريط) و(من أخذ المال لمصلحته لم يقبل قوله في الرد)، ونحوها من القواعد القريبة الواضحة، بخلاف القواعد البعيدة كثيرة القيود والاستثناءات، فلا تُدرس في هذه المرحلة، وإنما تدرس القواعد المتفرعة منها[1].

٣ـ عندما تدرس القاعدة في أول موضع لها يجري التعريف بها: بشرح معناها، ودليلها، وربطها بالقواعد الفقهية الكبرى، وربط الفرع المدروس بها، وتقرير ذلك بأمثلة، ويكون هناك محتوى نظري عن القاعدة يبقى لدى الطلاب، ليتمكنوا من استذكاره فيما بعد.

٤ـ بعد ذلك كلما مر فرع من فروع تلك القاعدة فلا يُعطِي المعلم حكمه فورا، ولا يعطيه بطريقة الإلقاء، بل

---

(١) فبدلا من دراسة قاعدة (المشقة تجلب التيسير) مثلا تُدرس القواعد المتفرعة عنها، كقاعدة (الضرورات تبيح المحظورات، الضرورة تقدر بقدرها، الاضطرار لا يبطل حق الغير...)، فتُتناول هذه القواعد عند المرور على الفروع الفقهية المبنية عليها، ويجري ربط هذه القواعد الفرعية بالقاعدة الكبرى، وبذلك يتم تناول القاعدة الكبرى تناولا أكثر تطبيقية وإجرائية من دراستها دراسة نظرية مجردة، أو مقرونة بعدد من الأمثلة المنقولة.

يُوصِل الطلاب إليه بطريقة تُرسّخ لديهم القاعدة، وتمرنهم على التخريج، من نحو ما سبقت الإشارة إليه.

وعرض القواعد الفقهية أثناء تدريس الفقه مما يوصي به النوويُّ مُعلمَ الفقه، يقول ـــرحمه اللهـــ وهو يذكر آداب المعلم في تعليمه: «ويبيِّن له على التدريج قواعد المذهب التي لا تنخرم غالبا، كقولنا: إذا اجتمع سبب ومباشرة قدمنا المباشرة، وإذا اجتمع أصل وظاهر ففي المسألة غالبا قولان، وإذا اجتمع قولان قديم وجديد فالعمل غالبا بالجديد إلا في مسائل معدودة... وأن من قبض شيئا لغرضه لا يُقبل قوله في الرد إلى المالك، ومن قبضه لغرض المالك قُبل قوله في الرد إلى المالك لا إلى غيره، وأن الحدود تسقط بالشبهة...»[1].

وبهذا يتعاضد (الفقه) و(القواعد) في تعميق الفقه في نفوس الطلاب، وتزداد القواعد الفقهية حيوية، وتتجدد وتتسع أمثلتها وتطبيقاتها، وأخرى محبوبة: نكسب ساعات كانت مخصصة للقواعد الفقهية (النظرية) فنردّها لتكون من نصيب ساعات دراسة الفقه بمعناه الشامل الواسع.

ــ **بعد ما سبق، تأتي مادة الفقه** لتحقيق أهدافها التي سبقت الإشارة إليها في الفرع الثاني من هذا المطلب، ومن ذلك: معرفة أدلة الأحكام/ أدلة المسائل، وهذا هدف معرفي، ومع ذلك: ينفتح المجال التطبيقي المهاري في دراسة الفقه، فيعرف الطالب وجه الاستدلال، ويتمكن من الوصول إلى الحكم بناء على القواعد الأصولية، ويتمكن المعلم من توظيف الخلاف المذكور في شروح الحديث في تمرين الطلاب على التعرف على أسباب الخلاف، ومحاولة الترجيح على أساس ذلك، وغير ذلك من التمرينات، ويُمرنهم أيضا على تخريج الأحاديث التي يستدل بها فقهاء المذهب، والوقوف عليها في كتب الحديث الأمهات، والوقوف على أقوال أهل العلم في صحتها، وكل ذلك آت ـــبعد توفيق اللهـــ من تقديم دراسة علوم الآلة (أصول الفقه وأصول التفسير وأصول علم الحديث) على دراسة الفقه، ثم رفع الحُجُب بين علم الفقه ومادته (آيات الأحكام وأحاديثها)، وفي ذلك توظيف لتلك المكوِّنات العلمية توظيفا تفقيهيا على وجهٍ خالٍ من التداخل، والله أعلم.

---

(١) المجموع (١/٧٥ـ٧٦).

المسألة التاسعة

اتباع أفضل الطرق التدريسية وأقومها بتنمية الملكة

لا يتم تحقيق الأهداف العليا لتدريس الفقه إلا بإيلاء طريقة التدريس عناية مكافئة لدورها التعليمي؛ فجودة المحتوى العلمي للمادة لا تكفي في تحقيق تعلّم جيد ما لم يساعدها طرق تعليم جيدة، تُكسب الطالب الدربة والمهارة، وتضع يده على مفاتح البحث والتفكير الصحيح؛ لينطلق بعد تخرجه قادرا على الاستمرار في الترقي في سُلّم الطلب.

وقد جاء في توصيات مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات: «تطوير طرائق التدريس الملائمة لطبيعة المادة الدراسية ولحاجات الطلاب ومستوياتهم، بحيث تمكّنهم من ممارسة التفكير السليم والقدرة على مناقشة القضايا والتحاور فيها، والقيام بالبحث والاستقصاء، والإفادة من التقنيات التعليمية الحديثة من أساليب وأجهزة ومختبرات»[1].

(١) كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات ص١٠١.

المسألة العاشرة

تأليف كتاب فقهي تعليمي جديد

تحقيقا للأهداف المبتغاة من تدريس الفقه في هذه المرحلة، واستمدادا من الوسائل والطرق التعليمية التى جرى عليها فقهاؤنا السابقون مما حاول هذا البحث إبرازه، واستفادةً من المعطيات التربوية الحديثة، وتجنّبا لعوائق تحصيل الملكة الفقهية؛ يعتقد الباحث أن من الإجراءات اللازمة لتحقيق أهداف تدريس الفقه: تأليف كتب فقهية جديدة، ذات صبغة تعليمية، وذلك ما سأحاول إيضاحه في المطلب الثالث بعون الله.

المسألة الحادية عشرة

إعطاء مقرر الفقه الساعات الدراسية الكافية

إن تحقيق الأهداف التعليمية على الوجه المأمول وتدريس الفقه تدريسا تطبيقيا تفاعليا لهو أمر يحتاج إلى فسحة من الوقت؛ فالزمن ركن أساس من العملية التعليمية، ومهما حرص المعلم الجامعي على تحسين نوعية التدريس واستعمال طرق تدريسية جيدة فهو لابد محكوم بالوقت المخصص للمقرر، فإذا ضاق الوقت فسيكون مضطرا إلى إلقاء ما لديه من معلومات في حدود الوقت المتاح، ولو بالقراءة من الكتاب سردا أو إحالة الطلاب إلى كتاب أو مرجع من غير شرحه، فضلا عن المناقشة فيه وتطبيقه.

وهذا ما يقتضي مراجعة عدد الساعات المخصصة لتدريس الفقه؛ إذا لا قيمة للكلام في تطوير التدريس وطرقه ما لم يُتح الوقت الكافي لتطبيق ذلك، وليس طب الأبدان بأحقّ بالعناية وإعطاء الوقت الكافي من طب الأديان، وما تخريج أطباء البدن وتدريبهم والتحقق من كفاءتهم والفسح في مدة دراستهم بأوجب من إجادة تخريج وتأهيل أطباء الدين، الذين يُهيَّؤون لهداية الناس وتبليغهم رسالات الله تعالى وحمل ميراث الرسول صلوات الله وسلامه عليه.

المسألة الثانية عشرة

التقويم والمراجعة الدورية للخطط الدراسية

تدريس الفقه يتضمن عناصر متغيرة، أبرزها: المسائل الفقهية المتغيّرة والمتجددة بتغير أحوال العصر، والوسائل والطرق المستعملة، والكتب المقررة؛ ولذا كان تقديم تدريس فقهي فاعل ومنتج مستلزما لتجديد هذا التدريس، وليس ذلك بكائنٍ إلا بأن يكون التقويم والمراجعة عنصرا ثابتا في المنهج الفقهي.

المطلب الثاني

نموذج تدريسي مقترح لتدريس الفقه في المرحلة الجامعية

وفيه ثلاثة فروع:

الفرع الأول: التعريف بالنماذج التدريسية.

الفرع الثاني: الأساس النظري للنموذج.

الفرع الثالث: خطوات النموذج.

الفرع الرابع: الكتاب الفقهي المصاحب.

الفرع الأول

التعريف بالنماذج التدريسية

(نموذج التدريس) مصطلح تربوي، يُعرّف بأنه: الخطة العلمية المدروسة بعناية لتحسين عملية التعلم لدى الطلاب، بحيث تكون تلك الخطة قائمة على فهم واع لطبيعة تعلم الطلاب، ويمكن أن تضمن تحقيق الأهداف، وذلك خلال مجموعة العمليات التي يلجأ إليها المعلم، مستندا إلى قواعد علمية وأسس فلسفية ونظرية ينطلق منها(١).

ويُعرّف أيضا بأنه: مجموعة من المهام التدريسية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل مشاركا تلاميذه في الوصول إلى أهداف معينة، على أن تتضمن هذه المهام التتابع الذي تسير فيه، والتحركات التي تؤدي إلى النتائج المستهدفة، كما تتضمن البدائل التي يمكن اتباعها(٢).

فنموذج التدريس هو مجموع الخطوات والإجراءات التي يتّبعها المعلم في تقديم الدرس، وهو برنامج يُعَدّ ليكون خطة يتكرر استخدامها في جميع دروس المادة، ويمكن تشبيه النموذج التدريسي بالقالَب، فهو قالَب مكوّن من عدد من طرق التدريس والأنشطة والإجراءات التدريسية، يمكن استخدامه في تقديم أي درس من دروس تلك المادة التي صُمِّم من أجلها، ولا بد أن يكون النموذج مبنيا على أساس علمي، وأن يكون ملائما لطبيعة المادة ومستوى الطلبة.

وفي الساحة التربوية عدد كبير من نماذج التدريس، ويحرص أساتذة كل تخصص على تصميم نموذج ملائم لأهداف وطبيعة ذلك التخصص، ومن نماذج التدريس على سبيل المثال:

- **نموذج (تنبأ، فسّر، لاحظ، فسّر):**

من أشهر النماذج في تدريس العلوم، وفيه يبدأ المعلم بطرح تساؤل على الطلبة عن ظاهرة علمية طالباً منهم التنبؤ بما سيحدث لها، مع إعطاء تفسير لتلك التنبؤات، ثم يقوم الطلبة بممارسة التجربة والاستقصاء ، ويلاحظون ما يحدث أثناء النشاط، ثم يُعطون تفسيرا له، ويقارنون بين تفسيرهم الأول والآخِر.

---

(١) فاعلية استخدام نموذج تورانس التدريسي في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي (بحث منشور في مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، ص٨٨)، وانظر: نماذج التدريس ص١٦.

(٢) انظر: نموذج تدريسي مقترح لمعلمي العلوم لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (بحث منشور في مجلة التربية المعاصرة، العدد ٤١، ص١٩١).

وتعود الأصول النفسية والفلسفية لهذا النموذج إلى النمط الكلاسيكي في البحث العلمي، الذي يذهب إلى أن هناك فروضا تُختبر، ولكي يتم قبول أو رفض تلك الفروض يجب جمع البيانات، ثم الوصول إلى النتائج.

كما يرتبط فكر هذا النموذج بالفكر البنائي، الذي يدعو إلى بناء المتعلم المعرفة بنفسه، وأن يقوم بتعديل الفهم الخاطئ الذي قد تكون لديه مسبقا.

ويهدف هذا النموذج إلى تحقيق أهداف، من أبرزها:

- تنمية عمليات التعلم لدى الطلبة، وبالأخص الملاحظة والتفسير والتنبؤ.
- تنمية الذكاء المنطقي؛ لكون هذا النموذج يتبع خطوات متتابعة ومنطقية لاختبار وكشف الحقائق.
- تنمية الذكاء الاجتماعي؛ لكون هذا النموذج يمكن استخدامه بطريقة التعلم التعاوني، الذي يتحاور فيه الطلاب ويتداولون الرأي ويعبّرون عن أفكارهم، ويستمع بعضهم من بعض[(١)].

- **نموذج تقمُّص الدور:**

في هذا النموذج يقوم الطالب بتقمص شخصيةٍ ما؛ من أجل التدرب على اكتساب مهارة، أو التمكن من ملاحظة أمر ما، أو القدرة على فهم شعور وتفكير صاحب تلك الشخصية التي تقمصها، في أسلوب ممتع ومُجدد للنشاط، وبصفة جماعية تفاعلية مثيرة للنقاش والتفكير، وبذلك يساهم هذا النموذج أيضا في فهم المشكلات وحلها بطريقة طبيعية واقعية، ويزود الطلاب بفرص الاختبار التجريبي للمفاهيم والمعارف التي يحملونها.

ويمارَس هذا النموذج وفق الخطوات التالية:

١ــ تهيئة الطلاب (بطرح المشكلة المراد علاجها، وشرح طريقة تقمص الأدوار).

٢ــ اختيار اللاعبين وتوزيع الأدوار عليهم.

٣ــ إعداد المكان.

٤ــ إعداد الفريق المُشاهد، وتوضيح موضوع المشاهدة.

٥ــ بدء التمثيل.

٦ــ توقف التمثيل للمناقشة والتقويم.

---

(١) انظر: طرائق تدريس العلوم ص٢٧٨ــ٢٨٢.

٧ـ العودة إلى التمثيل مع تعديل ما يحتاج إلى تعديل إن وجد.

٨ـ التوقف عن التمثيل ثانية للمناقشة والتقويم والتحليل.

وتتكرر المرحلتان (٥، ٦) بحسب الحاجة.

٩ـ استخلاص النتائج وتسجيلها[١].

وثمة نماذج كثيرة أخرى، كنموذج التدريس المفصّل، ونموذج التغيير المفهومي، ونموذج التدريس الواقعي، ونموذج تيسير التعلم والتعليم، ولكل نموذج إجراءاته وخطواته.

وبما سبق يتضح أن لتصميم نموذج التدريس فائدتين جليلتين:

إحداهما: تقديم درس علمي منظم، فالنموذج خطة مدروسة محكمة، مصممة تصميما علميا، روعي فيه خصائص المادة والطلبة، وأودعت مجموعة مختارة من الطرق التدريسية والأنشطة في خطوات موضّحة ومتسلسلة[٢]، واتباع هذه الخطوات يقي المعلم من الارتجال الذي قد يؤدي إلى الإخلال بشيء من الأهداف أو الجوانب المهمة من الدرس.

والفائدة الأخرى: سهولة إعداد الدرس، فالنموذج وعاء جاهز لوضع المحتوى المراد تقديمه والأهداف والأنشطة التدريسية، وهذه الجاهزية تُيَسّر للمعلم مهمته وتوفّر من وقته.

---

(١) انظر: نماذج التدريس ص٨١ـ١٢٥، التدريب والتدريس الإبداعي ص٢٧٤، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ص١٩٥.

(٢) في توصيات ندوة تدريس فقه القضايا المعاصرة في الجامعات السعودية: «ضرورة المزاوجة بين طرائق التدريس المتنوعة، وعدم الاكتفاء بطريقة واحدة، مع ضرورة الإفادة من معطيات العصر الحديث وأدواته ووسائله وتقنياته في عملية التعلّم والتعليم» تفعيل فقه النوازل في المناهج التعليمية ص١٣٠.

الفرع الثاني
الأساس النظري للنموذج

إن الأساس النظري لهذا النموذج المقترح هو (شروط اكتساب الملكة الفقهية) التي تقدمت في الفصل الثاني من هذا البحث، وتتلخص في أن تكوين الملكة الفقهية لدى طالب علم الفقه يتوقف على أربعة أسس، هي:

- وجود الذهن القابل المستعد للتعلّم.
- والعناية بقواعد الفقه وكلياته.
- والممارسة المباشرة، بمزاولة الطالب لأساليب الفهم والاستدلال والبحث والتطبيق، عوضا عن الاكتفاء بالتلقي المجرد.
- والتكرار، بتكرر مرور الطالب على المعارف والمهارات المراد إتقانها.

هذه الأربع جِماع أساليب إتقان علم الفقه والبراعة فيه بحسب ما انتهى إليه هذا البحث في جانبه الاستقرائي، وهي ما يسعى هذا النموذج إلى تحقيقه، عن طريق رسم خطة تدريس إجرائية تنفيذية، مفرداتُها طرق تعليمية استعملها الفقهاء، واستحسنها التربويون.

الفرع الثالث

خطوات النموذج

يتألف هذا النموذج من ست مراحل، هي:

١. الإثارة.

٢. التعريف.

٣. المحاولة.

٤. التصحيح.

٥. التطبيق.

٦. التدريب.

المرحلة الأولى: الإثارة

هدف هذه المرحلة إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم؛ ليكون مستعدا للمشاركة الفاعلة في الدرس[١].

ويمكن إثارة رغبة الطالب في التعلّم بطرق عدة، منها:

- التذكير بفضل العلم عموما، وفضل أهله، وما ورد في طلبه من الثواب.
- التعريف بالفضائل الخاصة بالباب المرادة دراسته، ومكانته من الدين، فعند افتتاح كتاب الصلاة _مثلا_ يُقدم بفضيلة الصلاة ومكانتها من الدين، وعند الحديث عن صوم التطوع تُذكر بعض فضائله...
- إشعار الطالب بالحاجة العملية إلى معرفة أحكام هذا الباب، سواء كانت الحاجة خاصة به أو عامة للأمة، فعندما يشعر الطالب بأنه محتاج إلى معرفة أحكام هذا الباب يندفع إلى دراسته بجدٍّ واهتمام.

ومن أساليب الإشعار بأهمية الموضوع:

---

(١) سبقت الإشارة إلى (الدافعية) جزءا من أحد شروط اكتساب الملكة الفقهية، وذلك في الفصل الثاني تحت عنوان (الرغبة في اكتساب الملكة الفقهية).

- سؤال (ماذا تفعل عندما....)، مثلا: لإشعار الطالب بأهمية معرفة أحكام سجود السهو يمكن التقديم بسؤال: صليت ذات يوم صلاة الظهر ثلاث ركعات سهوا، وبعد الصلاة بعشر دقائق أدركت أنك لم تتم ركعات الصلاة؛ فماذا تفعل؟
- طرح قصة واقعية يظهر فيها الحاجة إلى المعرفة بأحكام موضوع ما، مثلا: عند تناول درس الطلاق يمكن التقديم بقصةٍ واقعة يظهر فيها أثر الجهل بأحكام الطلاق وآدابه في مضاعفة وتعمّق المشكلات الزوجية.

- تحريك دافع الفضول لدى الطالب، فمن الدوافع الطبَعية للإنسان إلى التعلم: ما يُسمى بدافع الفضول، أو: الرغبة في معرفة ماوراء الأشياء، ومن حكمة المعلم الاستفادة من هذا الدافع في إثارة دافعية التعلم.

ومن الأساليب إلى ذلك: ذكر قصة وعدم إكمالها، ويمكن فهم بقية أحداث القصة بمعرفة هذا الباب، مثلا: يحكي المعلم قصة خصومة بين طرفين، فيحكيها المعلم حتى يصل إلى مرحلة عرض القضية على القاضي، فيقف المعلم عند هذا الحد قائلا: بماذا سيحكم القاضي؟ دعونا ننظر..

- إشعار الطالب بقلّة حصيلته العلمية في هذا الموضوع؛ فبهذا الشعور يدرك الطالب حاجته إلى تعلّمه، ويكون هذا الإشعار بطرح اختبار قبلي، فيه عدد من الأسئلة المتعلقة بالموضوع[١].

المرحلة الثانية: التعريف

في هذه المرحلة يُعرف المعلم تلاميذه بموضوع الدرس، وبالمعلومات الأساسية فيه، والتي ينطلقون منها إلى المرحلة التالية.

والمعلومات الأساسية مثل:

- التعريفات: كالتعريف بموضوع الباب، والاصطلاحات الجديدة فيه، ففي باب الوصية تُعرّف الوصية ويوضّح هذا التعريف.
- الأركان: ففي باب الوصية _مثلا_ تبين أركانها: وصية، موصِي، وموصى له، موصى به، موصى إليه.
- المعلومات والتفاصيل والجزئيات التي يرى المعلم صعوبة وصول الطلاب إليها ببحثهم ومحاولتهم، أو التي لا يتسع الوقت لتناولها بالطريقة الآتية (في المرحلة التالية).

وتُقدّم المعلومات في هذه المرحلة (مرحلة التعريف) بطريقة مباشرة وإلقائية، ولا تكون محلا للنقاش والسؤال،

---

(١) انظر: التدريب والتدريس الإبداعي ص٣٣٥.

ويكون تقديمها بأسلوب واضح، ويُفضل أن يُستعان باللوح أو العرض التقديمي لإبراز العناصر والتعريفات الأساسية؛ كي تبقى واضحة أمام الطلاب.

المرحلة الثالثة: المحاولة

مرحلة أساسية من مراحل الدرس، الغرض منها تمرين الطلاب على أهم مهارات الفهم والاستدلال المستهدفة في هذه المرحلة الدراسية، بطريق فتح المجال لهم للتوصل إلى قواعد الباب وأحكامه بالاستنباط والاستدلال والقراءة الذاتية تحت إشراف المعلم.

وذلك في ثلاث خطوات:

الخطوة الأولى: تحديد الأسئلة

وذلك بتحديد المعلومات (القواعد، المسائل) المراد الوصول إليها، وصياغتها في صيغة أسئلة محددة تبين المطلوب بدقة، وتُعرض للطلاب في صيغة أسئلة يُراد بحثها والإجابة عنها.

مثلا: عند دراسة باب الرضاع، يمكن أن تكون الأسئلة هكذا:

١ـ ما الأحكام المترتبة على الرضاع؟

٢ـ ما شروط الرضاع المؤثّر؟

وينبغي أن تقدم الأسئلة للطلاب مكتوبة؛ ليكون المطلوب واضحا، وتكون الكتابة إما على اللوح، أو على أوراق توزع على الطلاب، ويقوم المعلم بقراءة الأسئلة وإيضاحها وإيضاح المطلوب منها؛ نظرا لكونها معلومات جديدة على الطالب.

الخطوة الثانية: إعطاء المفاتيح

بأن يُعطى الطلاب المفاتيح أو الإلماحات التي يمكن أن يتوصّلوا بها إلى الإجابة، ويمكن الإشارة هنا إلى خمسة أنواع من المفاتيح:

النوع الأول: الأدلة

بتقديم الأدلة التي تتضمن إجابات الأسئلة؛ ليحاول الطالب استخراج الإجابة بالنظر والاستدلال، ويكون ذلك في المسائل المستدَّل لها بأدلة من نصوص القرآن أو السنة، ففي هذا النوع من المسائل تُقدم الأدلة للطلاب

ليقوموا بالبحث فيها عن جواب تلك الأسئلة، فيمارسوا الاستدلال بها والاستنباط منها، وينبغي أن تكون دلالات النصوص على المطلوب متفاوتة في الظهور والخفاء، فلا تكون الدلالات كلها صريحة وبطريق دلالة المطابقة فيشعر الطالب ببساطة الأسئلة وعدم جدوى التمرين، ولا تكون كلها خفية، فيشعر بالعجز، ولكن تكون متنوعة المستوى.

وإذا كان في الأدلة كلمات أو جمل غريبة فيوضحها المعلم.

والهدف من استعمال هذا النوع من المفاتيح: هو تمرين الطالب على الاستنباط والاستدلال وتطبيق القواعد الأصولية في ذلك[1]، إضافة إلى الوصول إلى الأهداف المعرفية، المتمثلة في معرفة أحكام الدرس.

النوع الثاني: القواعد

وذلك في المسائل التي تكون مخرجة على قواعد فقهية سبق للطالب دراستها، ويكون دور الطالب في التعرف على إجابة الإسئلة هو تحديد القاعدة التي تعود إليها هذه المسألة، وتخريجها عليها.

وفي هذه الحال لا ينبغي أن يحدد المعلم القاعدة المطلوبة؛ لأن ذلك قد يقوم مقام تلقين الإجابة، ولكن يدع الطلاب للمحاولة، ويكون حاضرا معهم، ويرقب محاولتهم، فإذا رأى حاجتهم إلى مساعدته ساعدهم، ويُفضل أن تكون المساعدة بالإلماح أو الإشارة أو نحو ذلك.

والهدف من استعمال هذا المفتاح (القواعد): تمرين الطلاب على استحضار القواعد الفقهية، والتمييز بين الفروع المنتمية إليها وغير المنتمية، والتخريج عليها، مع ما في ذلك من تحصيل الأهداف المعرفية الخاصة بالدرس.

النوع الثالث: الفروع

بأن تُقدم للطالب فروع (مسائل)، ويكون المطلوب من الطالب هو استقراء تلك الفروع للخروج منها بقاعدة جامعة.

فهذه الطريقة معاكسة للتي قبلها، إذ كان المقصود من (النوع الثاني) التخريج على القواعد، وذلك ما يُعرف بالطريقة القياسية، أما المقصود في هذا النوع فهو استخراج قاعدة أو ضابط من الفروع، وذلك ما يُعرف بالطريقة

---

(١) سبق التنويه بأن مفردات هذا النموذج التدريسي طرق تعليمية مستعملة لدى الفقهاء، وفي خصوص هذه الفقرة (محاولة الاستدلال) يقول شيخنا محمد بن عثيمين ــرحمه اللهــ: «تمرين الطلبة على استخراج الأحكام من أدلتها من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ هو في الحقيقة من أكبر الوسائل التي تُعين على انتشار الأحكام واستخراج أحكام المسائل الجديدة التي لم تكن معروفة في سلفنا الصالح» مجموع فتاوى ورسائل فضيلة الشيخ محمد بن صالح العثيمين (٤١٧/٢٦)، وانظر: الفكر السامي ص٦٩٨، تدريس مادة أحاديث الأحكام (ضمن كتاب مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات، ص٣٠٠).

الاستقرائية.

والهدف من هذا الأسلوب _إضافة إلى الوصول إلى الهدف المعرفي_ تمرين الطالب على مهارة استخراج الضوابط من الفروع.

مثال ذلك: في كتاب الطلاق مسائل تعود إلى قاعدة مُفادها: إذا نطق الرجل بكلامٍ له ظاهر، ثم ادعى أنه قصد به خلاف ظاهره، فهل تقبل دعواه؟(١)

فتجد هذه المسألة تتكرر في مواضع من كتاب الطلاق، ويُذكر الحكم في كل لفظ ويُقرن بالتعليل، لكن لا يُبرز الضابط الجامع والمفصَّل لتلك الألفاظ، وذلك ما يحول بين الطالب وبين إدراك الصورة الكلية لتلك المسائل، فيمكن أن تقدم هذه الألفاظ للطلاب، مقرونة بأحكامها، وتعليلها، ويطلب منهم صياغة قاعدة ضابطة لتلك المسألة ومفصّلة لما تشمله من الحالات.

النوع الرابع: الكتاب

ويراد به: إحالة الطالب إلى قراءة الكتاب لمعرفة إجابة الأسئلة المطروحة، وتكليفه باستخلاص الجواب.

والغرض من استعمال هذا المفتاح: تعريف الطالب بكتب الفقه المتقدمة، وتعويده على قراءتها وفهمها.

ويمكن تنفيذ ذلك بأن يُحدد الكتاب الذي سيقرأ، ويكون تحديده قبل وقت الدرس ليُحضره الطلاب، فإذا كان الدرسُ حدِّدت الأسئلة المراد معرفة إجابتها، ثم يشرع الطلاب بقراءة المقطع المحدد، فيقرؤه أحد الطلاب بصوت مسموع، ويُصحح المعلم الخطأ في القراءة إن وجد، وبعد الفراغ من قراءة المقطع يُعطَى الطلاب مهلة ليُعيد كل منهم قراءة المقدار قراءة فهم مرة بعد مرة، وعند استيعاب المقدار فهما يقوم كل طالب باستخلاص أجوبة الأسئلة المحددة، وكتابتها بأسلوبه وتنظيمه الخاص؛ للتحقق من فهمه المطلوب وأن كتابته لم تكن نقلا محضا للمادة.

النوع الخامس: التفكير

فمن الأسئلة ما لا تتوقف إجابته على معرفة بالنصوص ولا على معرفة القواعد والتخريج عليها، وإنما يمكن معرفته بنوع من الفهم والاستدلال العقلي أو التجربة ومعايشة الحياة، فمن ذلك: السؤال عن الحِكم والمحاسن في بعض التشريعات، فمن المعلوم أن كثيرا من حِكَم التشريع وآثاره الحميدة تُدرك بالفطرة والعقل، أو بالحس والتجربة

---

(١) منها: أن يقول: أنت طالق واحدة! ثم يقول: أردت ثلاثا. أو يقول: أنت طالق كل الطلاق! ثم يقول: أردت واحدة. أو يتلفظ بكنايةٍ ظاهرة ثم يقول أردت بها واحدة. أو يلفظ بكناية من كنايات الطلاق في حال غضب ونحوه ثم يقول لم أرد الطلاق. أو يقول: أنت طالق! ثم يقول: أردت طاهرا، أو طالقا من وثاق.

والمشاهدة.

فما كان من الأسئلة من هذا القبيل فيمكن تقديمه للطالب بلا مفاتيح، بل تقدم الأسئلة ويتركون للمحاولة، ويكون المعلم حاضرا يرقب محاولاتهم، ويعينهم عند الحاجة، ويجيب على أسئلتهم.

مثلا: سجّل ما تلحظه في مشروعية غسل الميت وتكفيه والصلاة عليه ودفنه من محاسن التشريع.

الخطوة الثالثة: الممارسة

وهنا يشرع الطلاب بالفعل في محاولة الإجابة على الأسئلة باستعمال المفاتيح المشار إليها آنفا، ويكون المعلم حاضرا للمتابعة والمساعدة والإجابة عن الأسئلة، ويسجل الطلاب إجابتهم.

وتتم هذه المرحلة بإحدى ثلاث طرق:

الطريقة الأولى: المحاولة الفردية، بأن يحاول كل طالب على انفراد الإجابة والتفكير في إجابة الأسئلة، ويسجل نتائجه في ورقة خاصة به.

والطريقة الأخرى: المحاولة الجماعية (التعلم التعاوني)، بأن يتألف الطلاب مجموعات، ويجري بينهم النقاش والحوار في إجابة الأسئلة، ويُدونوا ما انتهوا إليه.

الطريقة الثالثة: طريقة الحوار، والسؤال والجواب، بأن يطرح المعلم أسئلة الدرس بتسلسل، ويستمع إلى إجابات الطلاب، ويناقشها، أو يأذن للطلاب الآخرين في نقاشها، ويُجري بين الطلاب المناظرة في ذلك.

ولا شك أن لكل طريقة محاسن وعيوبا[١]؛ لذا يُفضل التنويع في الطُرُق[٢].

---

(١) فمن محاسن المحاولة الجماعية: إجراء الحوار بين الطلاب، وهذا ينمي كثيرا من مهارات التفكير؛ لأن الطلبة في هذه الحال (يفكرون بصوت مسموع)، فيتبصرون في خطوات تفكيرهم، ويتأدبون بآداب الحوار، ويتمرنون على إبداء الرأي وتبيينه، والاستماع إلى الآراء الأخرى وحسن الأدب معها، والموازنة بين الآراء. ينظر ص٢٧٥ من هذا البحث.

ومن حسنات المحاولة الفردية: التأكد من مشاركة كل طالب في المحاولة؛ بخلاف المحاولة الجماعية التي قد ينفرد فيها بعض الطلبة بالعمل ويصمت الباقون.

(٢) تنبيه: مع ما يحمله هذا الأسلوب (المحاولة) من المحاسن، فقد يوقع في محذور أدبي، هو تجرئة الطلاب على الاجتهاد قبل التأهل، والقول على الشرع بلا علم، أو الاعتداد بالرأي من غير كفاءة، وذلك مخالفة لأصل ديني كبير، هو تحريم القول على الله تعالى بلا علم؛ ولذا يحتاج المعلم الممارس لهذه الطريقة إلى أن يلاحظ ذلك الأمر.

ومن طرق توقّي هذا المحذور: أن يتخوّل المعلم طلابه بالتذكير بأن ما نمارسه في هذه المرحلة هو تفقّه ومدارسة، وليس إفتاء، وأنه يرخص في هذا المقام في أن يجيب الإنسان بما يصل إليه علمه واجتهاده، ولو لم يكن على ثقة من صوابه، أما عند الإفتاء فلا يجوز أن يتكلم الإنسان في دين الله تعالى إلا بعلم، والفتوى لا تجوز إلا للمتأهل لها المتصف بشروط الاجتهاد، وكذلك التذكير بحال السلف وتعظيمهم لأمر الفتوى.

المرحلة الرابعة: التصحيح

وفي هذه المرحلة يستعرض المعلم ما انتهى إليه الطلبة من نتائج، ويناقشها، ويصحح ما يحتاج إلى تصحيح أو تتميم، وذلك في ثلاث خطوات:

الخطوة الأولى: العرض

بأن يعرض الطلاب ما انتهوا إليه من نتائج، وذلك بذكر الإجابات ومستندهم فيها (الدليل، وجه الدلالة، أو وجه البناء على القاعدة...)[١].

الخطوة الثانية: المناقشة

هنا يعود المعلم إلى الإجابات المذكورة في الخطوة السابقة فيُعلق عليها بالموافقة على ما فيها من صواب، والتنبيه على ما فيها من خطأ، مع بيان وجه الخطأ، والتعريف بالإجابة الصحيحة.

ويُستحسن عندما تكون المسألة خلافية ويصل الطلاب إلى قول آخر غير ما يعتمده المعلم، ويكون الوصول على أساس صحيح، أن يبيّن المعلم ذلك؛ فهذا مما يعزز ثقة الطالب بقدرته على الاستعمال الصحيح للقواعد.

وعند اتساع الوقت فيُستحسن أيضا أن يدَع المعلم المناقشة للطلاب، فلا يقدِّم أحكامه فورا، بل ما أمكن أن يصل إليه الزملاء الآخرون فذلك أفضل، فيطرح الأمر على صور سؤال: ما رأيكم في هذا القول؟

الخطوة الثالثة: المحاضرة

وهذه هي مرحلة تقديم المحتوى المعرفي، وفيها يعرض المعلم مادة الدرس التي كانت محلّا لمحاولة الطلاب، فيعرضها بأسلوب المحاضرة (الإلقاء)، سواء منها ما أصاب الطلاب في إجابته أو ما أخطؤوا، فيعرضه بعبارة مساوية لا إطناب فيها؛ اكتفاء بتدارس الطلاب ومحاولتهم السابقة، ومن المهم الاستفادة من اللوح في عرض العناصر الأساسية للموضوع أثناء الشرح، وينبغي أيضا الاقتصار على الأهداف المحددة، وعدم الزيادة عليها بمثل ذكر الخلاف والتوسع في الاستدلال أو في التفاصيل إلا لغرض يعود إلى الأهداف المحددة، ولتكن العناية في هذه المرحلة بالقواعد والضوابط والمهمات، مع التمثيل لها بما يوضحها من الفروع والأمثلة.

---

(١) نظرا إلى ضيق الوقت وعدم كفايته غالبا لاستماع إجابات الطلاب جميعا ومناقشتها؛ فيمكن الاكتفاء في كل محاضرة بعرض طالب واحد أو مجموعة واحدة إجاباتها.

المرحلة الخامسة: التطبيق

بعد ما سبق تأتي مرحلة التطبيق؛ حيث يزاول الطلاب تنزيل الأحكام الكلية على الفروع والوقائع؛ وذلك لتحقيق ثلاثة أغراض:

- ترسيخ المعلومات النظرية المستفادة من المراحل السابقة.
- إكساب مهارة التنزيل (تحقيق المناط).
- تنمية مهارات التفكير العامّة.

ففي هذه المرحلة يُقدم المعلم للطلاب عددا من المسائل طالبا منهم إصدار الحكم عليها.

وللتطبيق صور، منها:

- استثمار الفروع المذكورة في كتب الفقه بتحويلها إلى تمارين:

فمن عادة الفقهاء بعد ذكر شرط أو ضابط أن يأتوا بعدد من الفروع المبنية عليه أو الخارجة عنه مبيِّنين أحكامها، فمن المستحسن استثمار تلك الفروع في التدريب، وذلك بالاكتفاء بتوضيح القاعدة بمثال أو مثالين، ثم جعل سائر الفروع تطبيقات يتدرب الطالب على تنزيلها على الضابط المتقرر.

- الاستفادة من كتب الفتاوى المعاصرة والقديمة، بأن تؤخذ الأسئلة الملائمة المتعلقة بموضوع الدرس فتقدم للطلاب بلا إجابات ليحاولوا الوصول إلى الجواب الصحيح بتطبيق ما تعلموه في هذا الدرس.
- الاستفادة من الأقضية المدونة: كذلك، بأن تعرض صورة المرافعة وحجج الطرفين، ويحاول الطلاب تحديد الأوصاف المؤثرة والبينات والطلبات، ثم إصدار الحكم.
- توظيف النوازل المعاصرة في التطبيق والتمرين، فهناك عقود ونوازل حديثة يمكن تخريجها على أمثلة سابقة أو ضوابط سابقة بيُسر، فالأفضل أن يتم ذلك بطريق تطبيق من الطلاب، فذلك أجود تعليما وأرسخ من أن تقدم مباشرة.

مثلا: في درس الربا، وبعد أن يفرغ المعلم من عرض ضوابطه ومسائله المهمة وينتقل إلى فقرة التطبيق، يُقدم للطلاب تصوّرا واضحا ومختصرا عن (السندات)، ثم يطلب منهم الحكم عليها.

وقد يكون التطبيق على النوازل المعاصرة يتطلب تفصيلا، وهذا أفضل وأفقه، والمعلم هنا ينبّه الطلاب إلى أن المسألة إذا كانت تحتمل أكثر من صورة فيكون الحكم مفصّلا ليحوي جميع الصور الممكنة.

مثال آخر: خطاب الضمان، بعد أن عرف الطالب أحكام باب الضمان، فيمكن أن يحكم على خطاب الضمان بصوره إذا قُدم له تعريف وتصوير لواقع هذا الخطاب.

وبهذا التمرين نحقق أكثر من هدف تعليمي، فنحقق معرفة حكم هذه النازلة (وهو هدف معرفي)، ثم الوصول إليه بالمحاولة والتفكير بطريق التخريج (وهو هدف مهاري)، ويمكن أن نضيف إلى هذا هدفا مهاريا آخر، هو أن الطالب إذا وصل إلى نتيجة فلا يُبادر المعلم بالحكم عليها، بل يُمرنه تمرينا آخر، وهو أن يطلب منه الرجوع بنفسه إلى فتاوى وقرارات المجامع ولجان الفتوى والعلماء المعاصرين فيها، لمعرفة صحة محاولته.

- طرح قصة واقعة أو متخيلة، تتضمن مسائل فقهية، فيها أمور تحتاج إلى بيان الحكم، يستخرجها الطالب ويُبين حكمها[١]، ويفضل أن تكون تلك القصة مقارِبة للواقع، وألا تكون إجابتها مباشِرة.
- دراسة عقد، وذلك بعد دراسة أبواب المعاملات، فيقدم للطلاب نموذج معاصر لذلك العقد، ويقوم الطالب بدراسته، بفحص تحقق الشروط الشرعية فيه، وتكييفه، والحكم عليه، وتحديد محل الخلل فيه إن وجد، وإصلاحه إن احتاج[٢].
- صياغة عقد[٣].
- صياغة نظام، بأن تصاغ مادة الباب في صورة نظام ذي فصول ومواد، على نمط الأنظمة الحقوقية المعاصرة[٤].
- تمثيل الأدوار[٥]، وذلك إذا كان الموضوع من مسائل المعاملات ونحوها ويحتمل أكثر من احتمال أو أكثر من نهاية، فيمكن أن يُدار التطبيق بأسلوب تمثيل الأدوار، بأن يتقمص كلُّ طرفٍ دورَ أحدِ الأطراف، كما في درس (صفة الدعوى) فيقوم طالب بدور القاضي وآخر بدور المدعي وآخر بدور المدعى عليه وآخران بدور الشاهد، ويفضل أن تكون الأدوار مرتبة لدى المعلم قبل ذلك كي يجري التمثيل على وجه منضبط.
- الترجيح بين القولين أو الروايتين، فيطلب من الطالب ترجيح ما هو أقيس منهما وأجرى على القاعدة التي درسها.

---

(١) انظر: تطبيق التعلّم التعاوني والتعلّم بالمصادر في تدريس مقرر الفقه على طلاب كلية الشريعة، ضمن كتاب الملتقى العالمي للمبدعين في التدريس الجامعي، جزء المحور الأول: أساليب واستراتيجيات إبداعية في التدريس الجامعي ص١٠٢.

(٢) انظر: المرجع السابق، ص١٠١.

(٣) انظر: المرجع السابق، الموضع السابق.

(٤) انظر: المرجع السابق، الموضع السابق.

(٥) انظر: التدريب والتدريس الإبداعي ص٢٧٤.

- تطبيق الصفة الصحيحة:

وذلك عندما يتضمن الدرس مهارات عملية، مثل صفة الوضوء، صفة التيمم، صفة الصلاة... فالهدف هنا هو تطبيق الطالب للمهارة تطبيقا صحيحا.

- اللغز الفقهي:

أسلوب تعليمي فيه طرافة ومتعة، فيمكن الاستفادة من الألغاز الفقهية، ما كان منها مُفردا بالتأليف أو مبثوثا في كتب الفقه، فتتخذ أنشطة تدريسية تطبيقية.

- السؤال عن الفروق في المسائل المتشابهة والأبواب المتشابهة:

مثل الفروق بين النكاح الصحيح والفاسد (ما يتفقان وما يختلفان)، أو بين الطلاق والخلع، أو بين النكاح الباطل والفاسد، أوبين الشهادة والإقرار، ونحو ذلك، ولا بد من أن تكون المقارنة دقيقة، بأن تحدد الجوانب التي يقارن فيها والكتاب المرجع في عمل المقارنة.

- عمل خارطة ذهنية لمسائل الباب أو الكتاب:

هذا العمل يساعد الطلاب على تنظيم مسائل الباب وتصور علاقة بعضها ببعض، ويُنمي لديه القدرة على التحليل والتنظيم والتصنيف.

وتقدم القول بأن من أغراض مرحلة التطبيق: تنمية مهارات التفكير العامة[1]، فاقتصار الطالب على نمط واحد من التفكير (وهو تطبيق القاعدة الكلية على فروعها) أمر يعوق نمو التفكير؛ لذا ينبغي أن تتضمن أنشطة التطبيق أسئلة تُعمِل أنواع التفكير ومهاراته المختلفة، مثل مهارة الملاحظة والتحليل والربط والتفسير واقتراح البدائل، وغيرها.

فبعد السؤال عن حكم معاملة مالية يكون الجواب فيها هو التحريم يمكن أن يتلوه هذا السؤال: هل يمكن إعادة صياغة هذه المعاملة صياغة شرعية؟ أو: ما البديل المباح لهذه المعاملة؟

المرحلة السادسة: التدريب

الغرض من هذه المرحلة: التدريب على المهارات الفقهية التي لا يتسع وقت المحاضرة لممارستها.

---

(١) وهو أحد الأهداف العامة المقترحة لتدريس مادة الفقه في المرحلة الجامعية. انظر: ص٦٧١.

ويكون ذلك بتحديد أنشطة منزلية يُكلف الطلاب بها[1]، والأهداف المهارية المستهدفة هنا هي:

١. البحث في كتب المذهب، وما يستلزمه ذلك من مهارات.
٢. الاستفادة من كتب تخريج الحديث في الرجوع إلى الحديث في مصادره الأصلية، ومعرفة حكم العلماء على الحديث.
٣. البحث عن قرارات وفتاوى المجامع الفقهية ولجان الفتوى والعلماء المعاصرين.
٤. البحث في المصادر الإلكترونية.

وصيغ النشاط واسعة وغير محدودة، وفيما يلي صيغ مقترحة:

أ_ للتمرين على مهارات الاستفادة من كتب المذهب[2]:

- تحديد قطعة من كتاب فقهي ثم طلب:
  - إعادة صياغتها صياغة منظمة.
  - ترتيب القطعة (بإبراز عناصرها في نقاط وفقرات وعناوين).
  - تلخيص القطعة.
  - تمييز الأحكام المتغيرة فيها من الأحكام الثابتة، وتعليل ذلك.
  - شرح وضبط الكلمات الغريبة في القطعة، للتعريف بكتب غريب الفقه.
  - التعريف بالمصلحات اللفظية (مثل: شيخنا، الشيخ، القول، الوجه، وعنه، التقديم...).
  - إخراج ضوابط الفروع الواردة في تلك القطعة.
  - ذكر محترزات القيود والشروط (لمعرفة مفهوم المخالفة)
  - التمثيل (إبراز أمثلة للقواعد والضوابط، وفي ذلك إعمال لدلالة التضمن).
  - تخريج مسائل معاصرة على الفروع المذكورة (إعمال دلالة الموافقة).
  - تسمية الاستدلالات الواردة فيها (بيان نوع الدليل: مثلا: قياس دلالة، استصحاب، دلالة لزوم، دلالة اقتران...).

(١) ويكون التمرين في موضوع الدرس، ويمكن أيضا أن يكون مكملا له من الناحية المعرفية، بأن يتضمن مسائل لم يتطرق لها الدرس ويستطيع الطالب أن ينفرد بدراستها والاطلاع عليها، ففي ذلك وفْر لوقت المحاضرة.

(٢) سبق في الفصل الثالث تحليل (ملكة المطالعة والبحث في كتب المذهب) ص٤٣٨.

- بيان وجه الاستدلال (من الأدلة التي لم يُبين وجه الاستدلال بها).
- رد الفروع إلى القواعد الأصولية والفقهية التي بُنيت عليها (تخريج الفروع على الأصول).

- قيام الطالب بالشرح الشفوي للقطعة أمام الطلاب.
- تكليف الطالب بالبحث عن إجابة لأسئلة مباشرة، جوابها موجود في كتاب معين أو كتب، مثل: ما الروايات في المذهب في المسألة الفلانية، ما حكم كذا...
- طلب عمل تقرير عن كتاب معين، على أن تحدد عناصر التقرير تحديدا دقيقا.
- عمل مقارنة بين كتابين في باب معين، من حيث: استيعاب مسائل الباب (عدد المسائل في كل كتاب)، التوسع في ذكر الأقوال أو الاقتصار على قول، الاستدلال وعدمه...، ترتيب المسائل... فمن شأن هذه المقارنة تحصيل معرفة جيدة بخصائص الكتب ومزاياها.

ب_ للتمرين على الاستفادة من كتب تخريج الحديث في الرجوع إلى الحديث في مصادره الأصلية، ومعرفة حكم العلماء على الحديث:

- طلب ذكر حكم علماء الحديث على أحاديث الباب، مع تحديد المراجع من كتب التخريج.
- طلب عمل تخريج لحديث من أحاديث الباب بالرجوع إلى كتب تخريج أحاديث الأحكام.

ج_ للتمرين على البحث عن قرارات وفتاوى المجامع الفقهية ولجان الفتوى والعلماء المعاصرين:

- طلب إحضار نص فتوى أو قرار.
- طلب إحضار مضمون الفتوى أو القرار.
- جمع أقوال المجامع واللجان المعاصرة في المسألة (إذا كانت خلافية).

وينبغي تحديد طريقة الرجوع إليها (إما إلى الكتب، أو إلى المواقع الإلكترونية، ليعتاد الطالب على كلا الأمرين).

د_ التمرين على البحث في المصادر الإلكترونية:

- البحث عن معلومات على شبكة الإنترنت (فتاوى، معلومات عامة، مقاييس ومكاييل، أسعار...).
- البحث عن معلومات في البرامج الفقهية.

بهذا ينقضي الدرس، ويبقى من وظيفة المتعلم بعد ذلك: **التثبيت**، وهو تثبيت الطالب لما تعلمه في المحاضرة من معلومات ومهارات، وهو عمل يقوم به الطالب منفردا في المنزل، ويكون ذلك بأربعة أمور:

١. قراءة المحتوى[١] قراءة مكررة مستوعبة.

٢. حفظ الخلاصة[١] حفظا متقنا.

٣. حفظ أدلة الباب[١].

٤. تنفيذ التمرين المهاري المطلوب (في المرحلة السابقة).

ويمكن في هذه المرحلة: وضع تقويم ذاتي يقوّم به الطالب تحصيله، مثل: وضع أسئلة موضوعية في الكتاب يجيب عنها الطالب ليختبر تحصيله.

يتلو ذلك: **المراجعة**، وهي اطلاع المعلم على تنفيذ الطلاب للتمرين المهاري الذي أدّوه في المنزل، وتصحيح ما يحتاج إلى تصحيح، ويكون ذلك في بدء المحاضرة التالية، وقبل البدء في أول مراحلها[٢].

---

(١) سيأتي التعريف به تحت عنوان (صفة الكتاب المقترح) ص٧٢٩.

(٢) **ملحوظة**: من المشكلات في هذا النموذج ضيق الوقت، وهنا أشير إلى ما يلي:

- الحاجة إلى إعادة تقدير الوقت المخصص لمقرر الفقه، وزيادته إن احتاج إلى زيادة.
- سبق أن من المقترحات: إعادة النظر في الصلة بين المواد الفقهية، وأن تدمج هذه المواد في مادتين فقط، هما الفقه والأصول، وهنا سترث مادة الفقه ما كان من الساعات مخصصا للقواعد الفقهية وآيات الأحكام وأحاديث الأحكام، فيزداد نصيبها من الساعات، وفي هذا توسعة.
- على المعلم الموازنة في ضبط الوقت بين هذه الفقرات، فيحدد لكل فقرة وقتا ملائما، ويكتفي من كل فقرة بما يحقق الهدف المقصود من غير زيادة.
- مما يتسع به وقت المحاضرة: وجود شرح صوتي دائم ومحفوظ _على الإنترنت مثلا_ ليرجع إليه الطلاب بعد المحاضرة عند الحاجة إلى تفهّم بعض المسائل؛ وليُختصر وقت الشرح والتفهيم لصالح الممارسة.

الفرع الرابع

الكتاب الفقهي المصاحب

تتميما للنموذج التدريسي المقترح وتسهيلا لتنفيذه؛ أقترح وضع كتاب تعليمي مصاحب، يتضمن الأهداف الإجرائية لكل وحدة (باب)، والمحتوى العلمي، والأنشطة.

وسأتناول ذلك ــإن شاء اللهــ في المطلب التالي.

المطلب الثالث

الكتاب الفقهي الجامعي

وفيه فرعان:

الفرع الأول: الدواعي إلى تأليف كتاب فقهي تعليمي جديد.

الفرع الثاني: تصور مقترح للكتاب الفقهي التعليمي الجديد.

الفرع الأول

الدواعي إلى تأليف كتاب فقهي تعليمي جديد

إن استحضار ما سبقت الإشارة إليه تحت عنوان (مُحددات أهداف تدريس الفقه في المرحلة الجامعية)[1]، مع النظر في واقع الكتاب الفقهي الجامعي ليُشعر بالحاجة إلى المراجعة، واتخاذ الوسائل الموصلة بتوفيق الله إلى المستوى المأمول.

فقد سبقت الإشارة إلى عدد من الأمور المؤثرة في تدريس الفقه واختيار وسائل تدريسه وطرقه، مما يتعلق بطبيعة علم الفقه ذاته، أو طبيعة الطالب المتعلم وحاله، أو طبيعة العصر، منها: الخلفية المعرفية للطالب، وحاجة الطالب إلى تكرار المعارف والمهارات المراد إكسابه إياها، وحاجته إلى ممارسة المهارات المستهدفة، ولا سيما مع ما يتسم به علم الفقه من كونه علما تطبيقيا واقعيا متجددا، وذلك ما يؤكد حاجة المتعلم إلى العناية بالقواعد والأصول، وحاجته إلى اكتساب مهارات البحث والفهم والتطبيق.

يُضاف إلى ذلك ضرورة مراعاة سنة التدرج في التعلم، وضرورة وصل علم الفقه بالعلوم الشرعية اللصيقة به، ولا سيما أدلة الأحكام من الكتاب والسنة وأصول الفقه وقواعده وأصول التفسير ومصطلح الحديث.

ومع هذا، فلا مناص من مراعاة ظروف هذا العصر ومتغيراته عند تحديد الأهداف واختيار الوسائل، وأن يكون ذلك في ثبات ومرونة تؤدي ــبعد توفيق اللهــ إلى تخريج فقهاء أقوياء في علمهم، أمناء عليه، ذوي اعتدال وبصيرة.

وإذا نظرنا في واقع الكتاب الفقهي الجامعي وجدنا جملة من الأمور التي تستدعي نظرا وعلاجا، وهي ملحوظات أبداها عدد من العلماء والباحثين والمعتنين بالتدريس الفقهي، يمكن إجمالها فيما يلي:

- **القصور في تناول ودراسة فقه المسائل المعاصرة:**

ثمرة علم الفقه: معرفة حكم الله تعالى في أفعال العباد، وهذا يجعل من وظائف علم الفقه في مقام التدريس: التعريف بأحكام الشريعة المتعلقة بحياة الناس في العبادات والمعاملات، وذلك يقتضي أن تكون المادة الفقهية التعليمية ذات تجدد وملاءمة لواقع الناس وحياتهم، ولا سيما أن المتخرج من الأقسام والكليات الفقهية يؤهّل للتعليم والقضاء

---

(١) ص٦٦٧.

والدعوة إلى الله.

ولهذا يعد الأصوليون من شروط الفقيه الصالح للإفتاء: أن يكون عارفا بمعظم مسائل الفقه، فإذا لم يكن كذلك فليس بأهل للإفتاء[1]، فهل العبرة في (المُعظم) بالمسائل الفقهية المسطورة في كتب الفقه ولو لم يكن لها وجود في واقع العصر؟ أم العِبرة في تقدير مُعظم المسائل بمسائل العصر وواقعاته، ولو لم تكن مسطورة في كتب الفقه؟

من البيّن أن العبرة هنا بالثاني، أي أن يكون عارفا بجُل المسائل التي يُحتاج إلى العمل بها ويقع السؤال عنها، ولو لم تكن منقولة في الكتب، وأما معرفته بالمسائل التي دُونت في الكتب ولم يبق لها وقوع في العصر فتلك إنما يُنتفع بها بالتخريج عليها، فإذا أُخذت تلك المسائل أخذا تدريبيا يُمرن الطالب على التخريج والإلحاق فهي مادة مثمرة ومجال لاكتساب مهارة مهمة، على أن ذلك لا يُغنى عن تزويد كل باب بمسائله المعاصرة المهمة ونوازله.

وقد أتى على العالم الإسلامي ـــبل على العالم كله_ حين من الدهر وهو يعيش في ظروف حياتية متشابهة، لا يختلف فيها جيل عن الجيل السابق له اختلافا كثيرا، وكان من آثار هذا الاستقرار في طبيعة الحياة على التأليف والتدريس الفقهي: طول صلاحية المؤلفات التعليمية، بحيث يجد المتأخرُ الكتبَ المتقدمة كافية لاحتياجاته التعليمية، قائمة بما يلزم لإعداد الطالب وتفقيهه، وإن وُجد في عصره حوادث غير منصوص عليها فلا يصعب تخريجها على نظائر لها متقدمة، أو على قواعد وضوابط ممهدة.

وهذه الحال المستقرة هي ما دعت بعض الفقهاء إلى القول بأن (علم الفقه علم نضج واحترق)[2]، فهذه كلمة حق بالنسبة إلى العصر الذي قيلت فيه، لأن الفقه إنما ينشط ويتجدد بقدر تجدد الحياة وحركتها.

وهذه الحال الحضارية المستقرة تفسّر أيضا مقالة أبي المعالي الجويني التي تابعه عليها جماعة من العلماء: أن الفقيه إذا كان حافظا للمذهب فمن النادر أن تقع واقعة لم يُنص على حكمها في المذهب، ولا هي في معنى شيء في المنصوص عليه فيه من غير فرق، ولا هي مندرجة تحت شيء من ضوابط المذهب المحررة فيه[3].

وأما في هذا العصر فلا محيد من أن تتضمن الكتب التعليمية بيان حكم أبرز المسائل المعاصرة، وأن يُدرب الطالب على مهارات التخريج والبحث الملائمة لمستواه التحصيلي.

وإنه لأمر شاقّ أن يتخرج الطالب من الدراسة الجامعية بدرجة متفوقة، وقد اجتهد في التحصيل والاستفادة

---

(١) تقدم ص٣٩٠.

(٢) انظر: المنثور (٧٢/١).

(٣) انظر: غياث الأمم ص٤٩٢، ف٦٢٣، صفة المفتي والمستفتي (ضمن مجموع فتاوى ابن الصلاح ٣٧/١)، المجموع (١٠٠/١)، صفة الفتوى والمفتي والمستفتي ص٢٣.

من المقررات الدراسية، ثم يجد حصيلته الفقهية لا تسعفه عند كثير من مسائل الحياة، وأنه لم يكتسب مهارة بحثية كافية، ويجد أنه بحاجة إلى أن يستأنف جهدا جديدا في ربط ما تعلمه بالواقع الذي يعيشه؛ وإن لِهذا الشعور لأثرا غير حميد على نفسية الطالب وثقته بنفسه وبعلمه.

ولذا كان من توصيات مؤتمر ندوة تدريس فقه القضايا المعاصرة في الجامعات السعودية[١] أن «تُدرّس النوازل الفقهية التي يحتاجها الناس في عباداتهم ومعاملاتهم ضمن المقررات الدراسية في المرحلة الجامعية، وتُدمج ضمن الباب الفقهي المناسب لها في كتب الفقه»[٢].

- **الحاجة إلى تنشيط الجانب التدريبي في تدريس الفقه:**

الفقه في اللغة والاصطلاح هو الفهم، والفقيه هو من له ملكة استنباط الأحكام وتطبيقها على الواقع، وهذا يوجب أن يكون تعليم الفقه تعليما مُكسبا لمهارات الفهم والتفكير الفقهي الصحيح.

ولا شك أن تحقيق هذه الغاية يتطلب نوعا خاصا من التحضير والإعداد للدرس، فهو يقتضي تحديد الأهداف تحديدا جيدا ومنظما، ثم اختيار الوسائل والطرق التدريسية الملائمة لها، وإعداد المحتوى العلمي والتدريبي لذلك، وإن من أفضل الأسباب الميُسرة لتحقيق هذه الغاية هو وضع كتاب تعليمي، يحدد الأهداف بدقة، ويشتمل على المادة التدريبية المناسبة، فمثل هذا العمل يُقرّب المقصود بإذن الله، ويقضي على كثير من العوائق الصارفة عن ذلك.

وقد شكى كثير من الفقهاء المعاصرين والباحثين من غلبة الجانب النظري في تدريس الفقه واضمحلال الجانب التطبيقي فيه، مع أن علم الفقه من أكثر العلوم حيوية وتجددا، وأكثرها مهارات، ولا شك أن هذا القصور في الجانب التطبيقي سيظهر أثره في مستوى تحصيل الطلاب وانخفاض كفاءتهم، وسيخرج طلابا هم في أفضل أحوالهم حفظة لمسائل سمعوها، وليس لهم يد في التصرف في علمهم، إلا من بذل منهم جهدا زائدا على ما تطلبه المقررات الدراسية.

- **الحاجة إلى التحديد الجيّد لأهداف تدريس الفقه:**

التحديد الجيد للأهداف هو الخطوة الأولى للعمل المنتج والسير الجاد، وإذا نظرنا في واقع تدريس الفقه في

(١) المعقودة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض في ١٥_١٦/١/١٤٣٣هـ.

(٢) تفعيل فقه النوازل في المناهج التعليمية ص١٢٩.

الجامعات نجد عددا من الملحوظات الجديرة بالتأمل، فمن ذلك:

ـ أن مادة الفقه يتتابع على تدريسها عدد من الأساتذة، فالطالب الجامعي لا يختص بشيخ واحد يأخذ عنه الفقه كله، وإنما يدرس في كل فصل دراسي عند معلم أو أكثر، وهذا التعدد في المعلمين قد يؤدي إلى مشكلة في الأهداف، وهي غياب التنسيق والتكامل في تحقيق الأهداف التعليمية، فإذا تعدد المعلمون وتعددت رؤاهم وأساليبهم التعليمية ولم يكن هناك تنسيق واضح في تخطيط الأهداف فقد يتكرر إعطاء هدف تعليمي تكررا زائدا على الحاجة، ويغيب هدف آخر أو ينقص نصيبه.

فمثلا: (مهارة البحث في المراجع الإلكترونية) مهارة يجب ألا يخلو منها المتخرج، فإذا بقيت هذه المهارة هدفا عاما لتدريس الفقه في جميع السنوات الدراسية فقد تكون عرضة للإهمال والسقوط، بسبب كون وقت وجوبها وقتا موسعا، أو لكون وجوبها وجوبا كفائيا على المعلمين.

ـ يُصنف المختصون الأهداف التربوية ثلاثة أصناف: أهدافا معرفية، وأهدافا مهارية، وأهدافا وجدانية، ويتضمن كل صنف مستويات متدرجة، وهذا التصنيف يمكن الاستفادة منه في تحديد أهداف تدريس الفقه؛ ليكون تدريسا شاملا.

والذي يلاحظ هو وجود قدر من الخفاء في أهداف تدريس الفقه، ولهذا الخفاء مظاهر، منها:

* عدم تحديد الأهداف أصلا، وعندما يكون التدريس بلا تحديد للأهداف فسينصبّ غالبا على الأهداف المعرفية فقط، وعلى المستويات الدنيا منها.

* ومن نتائج عدم تحديد الأهداف أيضا: ما ذُكر آنفا من وقوع التكرار في بعض الأهداف في عدة فصول دراسية، وغياب أهداف أخرى.

* وجود أهداف لكنها مجملة لا يمكن قياسها، وهذا الغموض في الأهداف يؤدي إلى القناعة بتحقيق أدنى مستوى منها.

* خفاء الأهداف عن الطلاب، فيدرس الطالب من غير شعور ووعي كافٍ بالأهداف التي يطلب منها الوصول إليها وتحقيقها، وهذا الخفاء عائق عن الإنجاز الجيد.

* غياب الآليات الفاعلة في تحقيق الأهداف، فقد تُدوّن الأهداف لكن لا يتضمن المقرر وسائل فاعلة لتنفيذها، ولا أدوات لقياس تحقيقها.

ـ الخطط الدراسية تعتني غالبا بتوضيح المحتوى المعرفي، دون المحتوى المهاري، فالخطة الدراسية توضح ما يجب

دراسته في كل فصل من الأبواب الفقهية، ومن مسائل كل باب، لكن لا تحوي بيانا للمهارات الواجب اكتسابها في كل فصل، وهذا ما يجعل تحقيق الأهداف المهارية عرضة الإهمال.

ـ تسمح أنظمة الدراسة في بعض الكليات بأن يختار الطالب من المقررات الفقهية ما يشاء، من غير التزام بمتطلب سابق، وسبقت الإشارة إلى أن هذا التخيير لا يمكّن واضع البرنامج التعليمي من وضع خطة لإكساب الطالب المهارات الفقهية، لأن وضع تلك الخطة يتطلب تدرجا وترتيبا، وتنسيقا جيدا بين المقررات، ومعرفة بما سبق للطالب تحصيله.

- **الوصل بين علم الفقه والأصول:**

من الدواعي إلى وضع كتاب فقهي تعليمي: حاجة الطالب إلى وصل علم الفقه بالأصول، وصلا يُدرك به الطلاب كيفية استنباط ما يدرسه من الأحكام، ويتمكن به من تطبيق ما تعلّمه من قواعد أصولية، وبذلك يُتمم كل من العلمين الآخر.

فإنشاء الكتاب التعليمي وسيلة لتحقيق هذا الهدف المهم، بأن يكون من أهداف هذا الكتاب تمرين الطالب على ممارسة القواعد وتطبيقها، وإغناء الأبواب الفقهية بالمادة التدريبية الأصولية، وهذا الإعداد لا شك أنه يعين المعلم على بلوغ هذه الغاية.

- **العناية بالتأصيل (إبراز القواعد والضوابط):**

من المتقرر لدى كافة المُعتنين: مكانة القواعد والكليات في الفقه، وما لها من الأثر في ضبط الفقه وتحصيل ملكته، لكن من الملموس في المتون الفقهية: أنها مبنية على المسائل لا على الضوابط، فالباب مكون غالبا من جمع من المسائل الجزئية، وهذه الصياغة تحول دون تحصيل الطالب للقواعد والضوابط، وذلك أن الطالب في بدء طلبه غير مدرك لطبيعة الفقه، فاستخراج الضوابط من المسائل غير متيسر له في هذه المرحلة، وذلك ما يفوت عليه الضوابط، ويجعل دأبه وجهده في حفظ المسائل؛ ولذا يعدّ الشيخ الطاهر بن عاشور من أسباب تأخر التعليم: «عدم العناية بجمع النظائر والقواعد للفروع المتحدة بذكر الحكم الجامع بينها؛ حتى يُستغنى عن كثرة التفريع، وحتى تكون الفروع كالأمثلة للقواعد»[1].

---

(١) أليس الصبح بقريب ص١٧٧، وانظر: المدخل الفقهي العام، للزرقا (١/ ٣٠).

فمما يُقرب التحصيل: إبراز ضوابط الأبواب، بأن يكون الباب الفقهي عبارة عن خلاصة لضوابط الباب ما أمكن.

وبعد، فهذه الدواعي التي تمت الإشارة إليها الآن تؤكد الشعور بالحاجة إلى مراجعة واقع تعليم الفقه، والتماس الوسائل الموصلة ـبإذن اللهـ إلى أن يكون تعليم الفقه تعليما مُكسبا للمَلَكة، وإن العناية بتحسين التأليف التعليمي لهو من أجدى الوسائل نحو هذه الغاية[1]، فالكتاب التعليمي لا يضيف أهدافا جديدة على الفقه، ولا يأتي بمسائل جديدة، لكنه يساعد على أن تكون الأهداف بارزة، وأن تكون متّسقة ومتكاملة، وأن تكون وسائل تحقيقها وقياسها (من أمثلة وتدريبات وطرق تدريس وتقويم) مُعدّة ومقرّبة للمعلم.

هذا، واقتراح (تأليف كتاب جديد) يستلزم ـكما هو ظاهرـ العدول عن الاعتماد في تدريس الفقه على المتون المتقدمة، وقد يكون هذا العدول مبعث نقد واعتراض؛ خشيةَ أن يؤدي إلى هجر الكتب المتقدمة وجهل طلبة العلم بها؛ ولذا أقف الآن ثلاث وقفات للإيضاح:

الوقفة الأولى: إن اقتراح وضع كتاب تعليمي جديد لا يستلزم إزاحة الكتب المتقدمة، ولا الاستغناء عنها، ولا ترك تدريب الطالب على الرجوع إليها وفهمها، كلا، بل يُمكن أن يكون أسلوبا أمثل إلى التعريف بتلك الكتب وإجادة القراءة فيها، وهذا ما تحاوله هذه الرؤية بعناصرها الثلاثة (الأهداف، والنموذج التدريسي، والكتاب المقترح).

وذلك أن أحد الأهداف المهارية التي ترمي إليها: التدريب على الرجوع إلى كتب الفقه المتقدمة والاستفادة منها، ويمكن أن يُقدم الكتاب التعليمي في سبيل ذلك عددا متنوعا ومتكررا من الطرق التدريسية والتمرينات التي تُدرب الطالب على ذلك.

فمهارة الرجوع إلى الكتب المتقدمة هدف لا يجوز إهماله ولا تضييعه، إنما البحث في الأسلوب الأمثل لتحقيق ذلك، فالذي يتضمنه هذا المقترح: أن الأقرب والأيسر لتحقيق أهداف تدريس الفقه هو ألا تكون الكتب المتقدمة هي أول ما يدرسه الطالب في الفقه؛ لأنه بذلك يُجمع له بين أمرين:

علم جديد، وهو علم الفقه، وما فيه من مسائل جديدة غير معهودة لدى الطالب.

ولغة جديدة، وهي لغة المتون المتقدمة، وما قد يكون فيها من اختصار بالغ، وأمثلة غير مألوفة.

وتكليف الطالب النهوض بهذين الحِملين جملة واحدة مظنة للعجز عنهما، والتقصير فيهما جميعا؛ كما هو مشاهد كثيرا، بخلاف ما إذا تناول الطالب المادة الفقهية أولا، فمُهّدت له وقُرِّبت، حتى استوعبها فهما وتصورا

---

(١) انظر: أليس الصبح بقريب ص١٤٢، ١٥٢.

واستمدادا من الأدلة، ثم مُرّن بعد ذلك على فهم كلام المتقدمين، فسيكون الأمر أقرب وأيسر بهذا التدرج.

فالمسألة ترتيب وتدريج، لا تزاحم وتضاد، وعلى هذا فالاعتراض بكون دراسة الكتب ذات الأسلوب المعاصر تحرم الطالب فهم الكتب المتقدمة اعتراض غير متحقق وفق هذا التصور المقترح.

والجمع بين الكتاب القديم والحديث في تدريس الفقه هو ما اختاره عدد من الباحثين[١]، وأوصى به مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات[٢]، ومؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات[٣].

الوقفة الثانية: لا يخفى أن الغاية من تعليم الفقه هي إكساب الطالب ملكة الفقه، وتسليمه المفاتح التي يتمكن بها من المضي في التحصيل والمطالعة والبحث على منهج سليم[٤].

ولا يخفى أيضا أن الوسائل إذا تعددت كان أفضلها أبلغها إيصالا إلى المقصود، وأتمها تحقيقا له، وأيسرها تحصيلا.

ومن البيّن أيضا أن التقدم الزمني للتأليف ليس فضيلة في نفسه، وإنما المعيار المنضبط للتفضيل هو ما يحويه المؤلَّف من المزايا المرغبة فيه.

فالوصية بكتب المتقدمين والترغيب فيها وصية حق، ولكن يجب أن تؤخذ بفقه[٥]، ولهذا وجدنا أن من أرشد من العلماء إلى العناية بكتب المتقدمين هم قد صنفوا الكتب مع تأخرهم زمنا، فلو كان معنى وصيتهم تلك: إهدار التصنيف المتأخر وغلق بابه جملة ما صنفوا.

فالتأليف المتأخر قد يحوي مزايا يفضُل بها ما سبقه، ولو تفضيلا نسبيا في بعض الجوانب أو في بعض مراحل الطلب، منها: حسن الترتيب وجمع المتفرق، وبيان أحكام المسائل النازلة التي تخلو منها الكتب المتقدمة.

---

(١) انظر: قيمة كتب التراث في التدريس الجامعي ودور ذلك في نهوض الأمة (ضمن كتاب مؤتمر تدريس علوم الشريعة في الجامعات ص١٧٩)، الكتاب الفقهي الجامعي الواقع والطموح، للزحيلي (ضمن كتاب بحوث مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات ص٢٤٣، ٢٥٩، ٢٦٢)، الكتاب الفقهي الجامعي الواقع والطموح، للتكينة (ضمن كتاب بحوث مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات ص٢٧٤)، التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية في الفقه وأصوله (ضمن مجلة إسلامية المعرفة، العدد ٤١، ص١٦٠)، الأسلوب المعاصر لتدريس الفقه الإسلامي في الجامعات ص٧٢٩، ضمن بحوث المؤتمر العربي الأول (الجامعات العربية التحديات والافاق المستقبلية، المغرب، ٢٠٠٧).

(٢) انظر كتاب المؤتمر، التوصيات (ثالثا، ٣)، ص١٠١.

(٣) انظر كتاب المؤتمر، التوصيات (رابع عشر)، ص٥٦٤.

(٤) انظر: تكوين الذهنية العلمية ص٢٧١.

(٥) سبق بحثٌ لذلك في ص٢٩٤.

ومن المعلوم أن أسلوب المتون المختصرة أسلوب غير سالم من النقد من أوجه سبقت الإشارة إليها[1]، وتضمنت تلك الإشارة أن هذا النقد ليس نقدا حديثا أو معاصرا، بل قد سبق إليه كثير من العلماء المتقدمين.

وإلى ذلك، فلا يُنكر أثر تغير الزمان في هذا الشأن، فالكتب التعليمية وسائل يُبنى الأمر فيها على المصلحة والحاجة[2]، وإذا حدثت وسائل أجدى من الوسائل السابقة فهي أجدر بالاستعمال؛ فلا غرابة في تغير الوسائل بتغير الحال.

ومع هذا، فاقتراح استحداث مؤلف فقهي تعليمي لا يتضمن هجر الكتب المتقدمة كما سبق، بل يُمهد الطريق إلى الاستفادة منها على الأوجه الأليق، والله أعلم.

الوقفة الثالثة: سبق في الفرع الثاني من المطلب الأول تحديد الأهداف المقترحة لتدريس الفقه في المرحلة الجامعية، ولا شك أن تحديد المرء لأهدافه يؤثر في ترتيبه للأولويات وتقديم بعض المطالب على بعض عند التزاحم، فإذا كان من أهداف تدريس الفقه تمرين الطالب على عدد من المهارات الفقهية المهمة، وتعريفه بضوابط الأبواب وقواعدها، وكان تحقيق هذه الأهداف يتطلب وقتا كافيا، وكان ذلك يتزاحم هو ودراسة متن فقهي دراسة شاملة لمسائله وألفاظه فما المقدم حينئذ؟

هل التمسك بدراسة أنواع الشركات القديمة _مثلا_ من أجل فهم أساليب المتقدمين أهم وأوجب من تعريف الطالب بالقواعد العامة للشركات، وتعريفه بأهم أحكام الشركات المعاصرة؟

لا شك أن الفقه يقتضي تقديم الأَولى، وأن واقع الحال يستدعي تجاوز بعض المسائل أو الأبواب التي زالت أو قلت الحاجة إليها أو تقليصها لتوفير الوقت لمسائل حدثت ومست الحاجة إلى معرفة حكمها، بل إن هذا يقتضي أن يكون للكتاب الحديث مراجعة دورية تقوّم مدى فائدته، وتعيد النظر فيما يُلحق به أو يحذف منه.

ولذا جاء في توصيات مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات: «الاهتمام بإعداد الكتاب الدراسي الذي تتوافر فيه شروط الكتاب المنهجي من الناحية الفنية والفكرية، وتحقيق التوازن بين الحاجة إلى اعتماد كتب عصرية مقررة، وضرورة العودة إلى المراجع الأصلية والتعامل مع كتب التراث»[3].

كما جاء في توصيات مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات: «تأليف كتب حديثة في كل علم من علوم

---

(١) ينظر: ص٤٣٤، ٤٣٦.

(٢) انظر: أليس الصبح بقريب ص١٠٤_١٠٥، ١٥٣، تربية ملكة الاجتهاد من خلال كتاب (بداية المجتهد وكفاية المقتصد) لابن رشد الحفيد (٣٧٥/١)، مجموع فتاوى ورسائل فضيلة الشيخ محمد بن صالح العثيمين (٤٥٨/٢٦).

(٣) كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات ص١٠١.

الفقه، تجمع بين العلم الشرعي الأصيل والأسلوب المعاصر السهل على أن تتضمن هذه الكتب نصوصا مختارة من كتب الفقه القديم؛ ليعتاد الطالب على دراسة هذا النمط من المؤلفات القديمة»[1].

(١) كتاب مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات ص٥٦٤.

الفرع الثاني

تصور مقترح للكتاب الفقهي التعليمي الجديد

وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: صفة الكتاب المقترح.

المسألة الثانية: نموذج للإيضاح (باب ما يفسد الصوم).

المسألة الأولى
صفة الكتاب المقترح

يتألف الكتاب المقترح من كُتب، هي كتب الفقه (كتاب الطهارة، كتاب الصلاة)، وتُقسم مادة كل كتاب دروسا؛ يحوي كل درس العناصر الثمانية الآتية:

١ــ الأهداف الخاصة بالدرس.

٢ــ التمرينات الأولية:

وهي تمرينات على مهارات استدلالية، من خلال محاولة التوصل إلى معرفة أحكام الباب بالطريقة الاستنباطية والقياسية، وهذه الفقرة من التمرينات مُعدّة لتكون خادمة لمرحلة (المحاولة)، من مراحل النموذج التدريسي الذي تقدم وصفه[(١)].

٣ــ الشرح:

وهو عرض لمادة الباب الفقهي بأسلوب بسيط، يتضمن شرح ضوابط الباب، والاستدلال لها، وتوضيحها بالأمثلة، وإبراز حِكَم التشريع.

ويراعى فيه: أن تكون الأمثلة من الواقع ما أمكن؛ لتمام الإيضاح، والإشعار بحيوية المسألة واتصالها بالواقع، وخروجا من التمثيل بأمثلة تغير الحكم فيها في هذا العصر لكونها مبنية على مناط متغير[(٢)]، ولا مانع من أن الأخذ من المُثُل القديمة لغرض، كالتمرين على التخريج عليها.

٤ــ المتن:

---

(١) ملحوظة: بما أن النموذج التدريسي يعتمد على بذل الطالب جهده لمعرفة الأحكام، فمن اللازم ألا تكون تلك الأحكام بادية مكشوفة أمام الطالب قبل الدرس والمحاولة، وإعطاءُ الطالب الكتاب قبل الدرس سيمكّنه من معرفة المسائل التي سيدرسها، وهذه المعرفة المتقدمة تفوّت المقصود؛ لذا ينبغي ألا يتاح الكتاب للطالب إلا بعد انقضاء الدرس، ويمكن أن يُقدم الكتاب للطالب مفرقا، فكلما تمت دراسة باب أُتيح للطلاب اقتناء المذكرة أو الجزء الخاص به، ويمكن الاستفادة في ذلك من تقنية الإنترنت.

(٢) انظر: مقال (العلوم الشرعية بين المدارسة والممارسة)، إصلاح الفكر الفقهي ص٧٢، تدريس الفقه الإسلامي: الأهداف والوسائل (ضمن: كتاب مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات ص٤٢٨ــ٤٣٠).

وهو صياغة مختصرة لكل باب فقهي، تكون خلاصة لأحكامه وضوابطه، والغرض منها: تلخيص ضوابط الباب لتجمع أحكامه فيستحضرها الطالب ويحفظها ويستذكرها.

ويراعى في هذا العنصر (المتن) ما يلي:

- أن يكون عبارة عن ضوابط الباب، فلا تكون في صورة مسائل أو أمثلة.
- حسن الترتيب والتقسيم.
- أن يكون على قول واحد، هو القول الصحيح في المذهب؛ لأن الهدف في هذه المرحلة: تصور مسائل الفقه تصورا صحيحا، مع معرفة كيفية بناء تلك الأحكام، دون تحقيق القول الصحيح فيها والترجيح(١).

ولما كان هذا المتن موضوعا لغرض تعليمي؛ فأقترح العدول عن القول المشهور في المذهب إذا كان في المذهب قول آخر أقيس وأجرى على القواعد، فيعتمد وإن لم يكن المشهور من المذهب؛ لأن ذلك أدنى إلى تمرين الطالب على ضبط القواعد والتخريج عليها(٢).

- يمكن إعادة صياغة بعض الأبواب أو تحويلها إلى موضع آخر أو اختصارها عما هي عليه في المتون؛ لغرض معنوي أو فني.

مثال ذلك:

  - باب الشركات، قد يكون من الأفضل جمع ضوابط هذا الباب في موضع واحد، من غير تفريق لها على أنواع الشركات المذكورة.
  - كتاب الإيلاء، يمكن ردّ هذا الباب ليكون جزءا من باب (عشرة النساء)، فهو أثر من آثار ترك أحد حقوق الزوجة، وهو حق الوطء، وهو بهذا لا يبلغ أن يكون كتابا مستقلا.

---

(١) في توصيات ندوة تدريس فقه القضايا المعاصرة في الجامعات السعودية: «ضرورة استمرار كليات الشريعة في المرحلة الجامعية في تدريس الطلاب الفقه المذهبي؛ ليكون ذلك لبنة أساسية في البناء المعرفي، ومنطلقا مُعينا لدراسة النوازل الفقهية المعاصرة». تفعيل فقه النوازل في المناهج التعليمية ص١٢٩.

(٢) مثال ذلك: المذهب أن من طلق إحدى زوجتيه طلاقا بائنا ونسيها فُتخرَج بالقرعة. انظر: المقنع والشرح الكبير والإنصاف (٢٣/٤٧).

واختار الموفق ــ رحمه الله ــ التفصيل بين ما إذا كان ذلك بعد موت المطلّق لمعرفة من تستحق الميراث فتستعمل القرعة، وإذا كان ذلك في حياة المطلق لمعرفة من تحل له ومن تحرم فلا قرعة، وتحرم عليه حتى يتبين الأمر. انظر: المرجع السابق.

وما اختاره الموفق ــ رحمه الله ــ هو قياس المذهب في مسائل الاشتباه، فالقاعدة عندهم أنه إذا اشتبه الحرام بالحلال في أعيان محصورة ولم تدع الضرورة إلى التحري وجب اجتناب الجميع ولا تحري، ولذلك فروع كثيرة.

- إلحاق ضوابط المسائل التي تدعو إليها حاجة العصر وإن لم تكن مذكورة في المتون[1]، فتوضع في موضعها حسب ترتيب الفقهاء؛ محافظة على ترتيبهم للكتب والأبواب والمسائل؛ لما في ذلك من تعريف الطالب بترتيب الكتب والمسائل عند الفقهاء.

من ذلك: ضوابط المسابقات، والتأمين، وعمليات التجميل، وحقيقة الوفاة.

- صياغة ذلك في عبارات موجزة إيجازا لا يخل بوضوح المعنى[2].

٥_ الأدلة:

وهي أدلة مسائل الباب من الأحاديث؛ لكي يحفظها الطالب.

٦_ القواعد الفقهية:

فكل باب فقهي تتعلق به قاعدة فقهية يتلوه فصل فيه تعريف موجز بتلك القاعدة على النحو الذي سبق شرحه[3].

٧_ التطبيقات:

وهي مسائل وفروع يتمرن بها الطالب على تطبيق ضوابط الدرس وقواعده، وهذه الفقرة خادمة لمرحلة (التطبيق)، من مراحل النموذج التدريسي السابق شرحه.

والغرض من وضعها: التحقق من إعطاء التمرين والممارسة حقها في الدرس، فوجود مادة تطبيقية مكتوبة يُيَسر تحقيق هذا المطلب، بخلاف ما إذا خلا الكتاب عن ذلك فقد تحول الموانع دون إعداد مادة تدريبية لكل درس، فتمرّ الدروس بلا تطبيق.

٨_ التدريب على المهارات:

وهذه الفقرة تكون في بعض المواضع، للتمرين على المهارات المستهدفة.

---

(١) انظر: إصلاح الفكر الفقهي ص٢٠٨.

وفي توصيات ندوة تدريس فقه القضايا المعاصرة في الجامعات السعودية: «تُدرّس النوازل الفقهية التي يحتاجها الناس في عباداتهم ومعاملاتهم ضمن المقررات الدراسية في المرحلة الجامعية، وتُدمج ضمن الباب الفقهي المناسب لها في كتب الفقه». تفعيل فقه النوازل في المناهج التعليمية ص١٢٩.

(٢) انظر: أليس الصبح بقريب؟! ص١٥٣.

(٣) ص٦٩٢.

المسألة الثانية

نموذج للإيضاح (باب ما يُفسد الصوم)

باب ما يفسد الصوم

ستكون في نهاية هذه الوحدة _إن شاء الله_ عارفا بـ:

_ مفسدات الصيام.

_ شروط الفطر بها.

_ ما يترتب على الفطر في رمضان.

انظر في الأدلة الآتية، ثم أجب عن هذه الأسئلة، مبينا وجه استدلالك.

١ــ ما مفسدات الصيام (المفطرات)؟

٢ــ ما شروط الفطر بها؟

٣ــ ماذا يجب على من فسد صومه؟

قال تعالى: ﴿**فَٱلْـَٔـٰنَ بَـٰشِرُوهُنَّ وَٱبْتَغُواْ مَا كَتَبَ ٱللَّهُ لَكُمْۚ وَكُلُواْ وَٱشْرَبُواْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ ٱلْخَيْطُ ٱلْأَبْيَضُ مِنَ ٱلْخَيْطِ ٱلْأَسْوَدِ مِنَ ٱلْفَجْرِۖ ثُمَّ أَتِمُّواْ ٱلصِّيَامَ إِلَى ٱلَّيْلِ**﴾[١].

عن لقيط بن صبرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: «**أسبغ الوضوء، وخلل بين الأصابع، وبالغ في الاستنشاق إلا أن تكون صائما**»[٢].

وعن أبي هريرة ﷺ عن النبي ﷺ أنه قال: «**من ذرعه القيء فلا قضاء عليه، ومن استقاء فعليه القضاء**»[٣].

وعن شداد بن أوس ﷺ أن رسول الله ﷺ أتى على رجل بالبقيع وهو يحتجم، وهو آخذ بيدي لثمان عشرة خلت من رمضان، فقال: «**أفطر الحاجم والمحجوم**»[٤].

وعن ابن عباس ــرضي الله عنهماــ عن النبي ﷺ أنه قال: «**إن الله وضع عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه**»[٥].

وعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: «**من نسي وهو صائم فأكل أو شرب فليتم صومه، فإنما أطعمه الله وسقاه**»[٦].

وعن أبي هريرة ﷺ قال: جاء رجل إلى النبي ﷺ فقال: هلكت يا رسول الله! قال: «وما أهلكك؟» قال: وقعت على امرأتي في رمضان! فقال: «هل تجد ما تعتق رقبة؟» قال: لا. قال: «فهل تستطيع أن تصوم شهرين

---

(١) سورة البقرة، الآية (١٨٧).

(٢) رواه أحمد (١٦٣٨٠) وأبو داود (١٤٢) والترمذي (٧٨٨) والنسائي (٦٦/١) وابن ماجه (٤٠٧).

(٣) رواه أحمد (١٠٤٦٣) وأبو داود (٢٣٨٠) والترمذي (٧٢٠) وابن ماجه (١٦٧٦).

(٤) رواه أحمد (١٧١١٢) وأبو داود (٢٣٦٩) وابن ماجه (١٦٨١).

(٥) رواه ابن ماجه (٢٠٤٥).

(٦) رواه البخاري (١٩٣٣) ومسلم (١١٥٥).

متتابعين؟» قال: لا. قال: «فهل تجد ما تطعم ستين مسكينا؟» قال: لا. ثم جلس، فأُتي النبي ﷺ بعرق فيه تمر، فقال: «تصدق بهذا». فقال: على أفقر منا؟ فما بين لابتيها أهل بيت أحوج إليه منا! فضحك النبي ﷺ حتى بدت أنيابه، ثم قال: «اذهب فأطعمه أهلك»[١].

الشرح

١ـ مفسدات الصوم هي مبطلاته، وقد دل استقراء الأدلة على أنها تعود إلى خمسة أنواع:

الأول: الأكل والشرب؛ لقول الله تعالى ﴿وَكُلُواْ وَٱشْرَبُواْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ ٱلْخَيْطُ ٱلْأَبْيَضُ مِنَ ٱلْخَيْطِ ٱلْأَسْوَدِ مِنَ ٱلْفَجْرِ ثُمَّ أَتِمُّواْ ٱلصِّيَامَ إِلَى ٱلَّيْلِ﴾[٢]، فأَذِن تعالى بالأكل والشرب إلى غايةٍ، هي الفجر، ثم أمر بعدها بالإمساك إلى الليل.

ويدخل في الأكل والشرب: أكل وشرب ما لا نفع فيه للبدن؛ وأكْل ما هو ضار؛ لعموم الآية، كأن يبتلع خرزة، أو حصاة.

كما يدخل فيه القليل والكثير من الأكل والشرب؛ للعموم أيضا.

وكما يفسد الصوم بالأكل والشرب من الفم يفسد أيضا بإيصال الطعام إلى الجوف من أي منفذ؛ لعدم الفارق بين ذلك وبين إيصاله عن طريق الفم، ولقوله ﷺ «بالغ في الاستنثار إلا أن تكون صائما»، فدل هذا الحديث بطريق الإشارة على أن وصول الماء من الأنف مفطر، ويُسمى ذلك: الاستعاط.

وكما يفسد الصوم بوصول الطعام وغيره إلى الحلق والبطن يفسد بوصوله إلى الدماغ؛ لأن الدماغ جوف أيضا، والواصل إليه يُغذيه.

فضابط الفطر: إدخال شيء إلى الجوف، أو مجوّفٍ من البدن، وذلك يشمل البطن والحلق والدماغ.

وبناء على ذلك عدّ الفقهاء ـرحمهم الله ـ صورا كثيرة للفطر، منها: أن يكتحل فيصل طعم الكحل إلى حلقه، وأن يقطر في أذنه فتصل القطرة إلى دماغه، وأن يحتقن (يدخل دواء في دبره).

---

(١) رواه البخاري (١٩٣٦) ومسلم (١١١١).

(٢) سورة البقرة، الآية (١٨٧).

ومنها أيضا: مداواة الجائفة، والجائفة هي الطعنة التي تبلغ باطن الجوف، فإذا داواها فوصل الدواء إلى الجوف أفطر، وكذا مداواة المأمومة، وهي الشجّة التي تنفذ عظم الجمجمة وتبلغ جلدة الدماغ.

وبناء على هذا أيضا قالوا: لا يفسد صوم من قطر في ذكره دهنا؛ لأنه ليس بين باطن الذكر والجوف منفذ، وإنما يخرج البول رشحا، فالذي يتركه فيه لا يصل إلى الجوف فلا يفطره، كالذي يتركه في فمه ولا يبلعه.

الثاني: الجماع، وهو إيلاج الفرج في فرج، قُبُلا كان أو دبرا، ولو لم يُنزل؛ لقوله عزوجل ﴿فَٱلْـَٔـٰنَ بَـٰشِرُوهُنَّ وَٱبْتَغُواْ مَا كَتَبَ ٱللَّهُ لَكُمْ ۚ وَكُلُواْ وَٱشْرَبُواْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ ٱلْخَيْطُ ٱلْأَبْيَضُ مِنَ ٱلْخَيْطِ ٱلْأَسْوَدِ مِنَ ٱلْفَجْرِ ۖ ثُمَّ أَتِمُّواْ ٱلصِّيَامَ إِلَى ٱلَّيْلِ﴾[1].

الثالث: إنزال المني أو المذي، فإذا أنزل الصائم المني باستمناء أو مباشرة أو تقبيل أو جماع دون الفرج فسد صومه.

وكذلك إن مذى فيفسد صومه أيضا؛ لأن المذي خارج تخلله الشهوة خرج بالمباشرة أشبه المني.

ويفسد صومه إذا أمنى بتكرار النظر؛ لأن تكرار النظر فعل يلتذ به يمكن التحرز منه؛ أشبه الإنزال باللمس، ولا يفسد صومه إن مذى بتكرار النظر؛ لأنه لا نص فيه، ولا يصح قياسه على إنزال المني؛ لمخالفته إياه في الأحكام، فيبقى على الأصل.

وسيأتي أن من شرط فساد الصوم بهذه الأشياء: العمد؛ فلا يفطر من أنزل المني أو المذي بلا تعمد، كمن احتلم أو فكر فأنزل، أو نظر فأنزل من غير أن يُكرر النظر.

الرابع: القيء؛ فإذا استقاء _أي استدعى القيء_ أفطر؛ لقوله ﷺ «من ذرعه القيء فلا قضاء عليه، ومن استقاء فعليه القضاء»[2].

الخامس: الحجامة، فيُفطر بها الحاجم والمحجوم؛ لقول النبي ﷺ «أفطر الحاجم والمحجوم».

٢_ لا يفسد الصوم بهذه المفطرات إلا بشرطين:

أحدهما: العمد؛ فلا يفسد صوم من فعل شيئا من المفطرات ساهيا، أو مكرها، أو غير مختار، كمن طار في حلقه ذباب أو غبار، أو قاء بلا اختيار منه، أو فعل شيئا من المفطرات وهو نائم، أو تمضمض أو استنشق فنزل

---

(١) سورة البقرة، الآية (١٨٧).

(٢) رواه أحمد (١٠٤٦٣) وأبو داود (٢٣٨٠) والترمذي (٧٢٠) وابن ماجه (١٦٧٦).

الماء إلى حلقه بلا تعمد، أو أصبح وفي فمه بقية طعام يسير لا يمكنه لفظه فابتلعه، فلا يفطر لأنه لا يمكن التحرز منه، وكذا لو كان كثيرا فدخل حلقه بغير اختياره.

وكذا من فكر فأنزل؛ لقوله ﷺ «إن الله تجاوز عن أمتي ما حدثت به أنفسها ما لم تعمل أو تكلم»[1].

والشرط الآخر: الذكر، فلا يفسد صوم الناسي؛ لقول النبي ﷺ «من نسي وهو صائم فأكل أو شرب فليتم صومه، فإنما أطعمه الله وسقاه»[2]، وإذا ثبت هذا في الأكل والشرب ثبت في سائر المفطرات قياسا، إلا ما دل الدليل على استثنائه مما سيأتي، ولحديث «إن الله وضع عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه»[3].

فالذكر والعمد شرط للفطر بجميع هذه المفطرات، إلا الجماع، فيُفطر المجامع رجلا أو امرأة، ولو كان كان مُكرها أو ناسيا أو ساهيا؛ لأنه ﷺ لم يستفصل الذي قال له «وقعت على امرأتي في رمضان» فلم يستفصله: هل كان عامدا وذاكرا أو لا؟ وترك الاستفصال في مقام الاحتمال يُنزّل منزلة العموم، ولو كان في المسألة تفصيل لبينه؛ لأن تأخير البيان عن وقت الحاجة لا يجوز، ولأن الصوم عبادة يحرم الوطء فيها فاستوى فيها العمد والسهو، كالحج، ولا يصح قياس الجماع على الأكل والشرب في العذر بالنسيان ونحوه؛ لأن تحريم الجماع في الصوم آكد؛ بدليل وجوب الكفارة فيه، وبدليل إفساده للحج دون غيره من المحظورات.

والمرأة كالرجل في فساد الصوم بالجماع، ولو كانت مكرهة أو ناسية أو جاهلة؛ لأن الجماع نوع من المفطرات فاستوى فيه الرجل والمرأة.

وعُلم من هذا: أنه ليس من شرط فساد الصوم: العلم بالوقت، ولا العلم بالحكم، فيُفطر من تناول المفطر ولو كان جاهلا بالوقت، بأن ظن الوقت ليلا فتبين أنه نهار؛ لأن الله تعالى أمر بإتمام الصوم، ولم يُتمه، ولأن من أفطر يظن غروب الشمس مثلُ من ترك الإمساك في أول يوم من رمضان جهلا بدخول الشهر، وذلك مما لا يُعذر به.

ويُفطر أيضا ولو كان جاهلا بالحكم، بأن ظن أن هذا الفعل لا يفسد الصوم؛ لقول النبي ﷺ «أفطر الحاجم والمحجوم» في الرجلين الذين رآهما يحجم أحدهما صاحبه مع جهلهما بتحريمه.

٣ــ كل من فسد صومه وكان صوما واجبا فعليه القضاء، فإن كان فساد صومه بالجماع، وكان ذلك في رمضان، وهو ممن يلزمه صيامه، فعليه مع القضاء كفارة، وهي عتق رقبة، فإن لم يجد فصيام شهرين متتابعين، فإن

(١) رواه البخاري (٥٢٦٩) ومسلم (١٢٧).

(٢) رواه البخاري (١٩٣٣) ومسلم (١١٥٥).

(٣) رواه ابن ماجه (٢٠٤٥).

لم يستطع فإطعام ستين مسكينا؛ لما روى أبو هريرة ﷺ قال: جاء رجل إلى النبي ﷺ فقال: هلكت يا رسول الله! قال: «وما أهلكك؟» قال: وقعت على امرأتي في رمضان! فقال: «هل تجد ما تعتق رقبة؟» قال: لا. قال: «فهل تستطيع أن تصوم شهرين متتابعين؟» قال: لا. قال: «فهل تجد ما تطعم ستين مسكينا؟» قال: لا. ثم جلس، فأُتي النبي ﷺ بعرق فيه تمر، فقال: «تصدق بهذا». فقال: على أفقر منا؟ فما بين لابتيها أهل بيت أحوج إليه منا! فضحك النبي ﷺ حتى بدت أنيابه، ثم قال: «اذهب فأطعمه أهلك»(1).

وتلزم الكفارة المرأة أيضا؛ لأنها هتكت صوم رمضان بالجماع فلزمتها الكفارة كالرجل.

لكن إنما تجب الكفارة على المرأة إذا كانت عالمة مختارة ذاكرة؛ فإن كانت جاهلة أو مكرهة أو ناسية فلا كفارة عليها، وأما الرجل فتجب الكفارة عليه مطلقا، لأن النبي ﷺ أمر الرجل المجامع بالكفارة ولم يستفصله، ولو كان الحكم يختلف باختلاف الحال لاستفصله، ولأن الصوم عبادة تُحرّم الوطء فاستوى فيها العمد والسهو.

الخلاصة

١ــ مفسدات الصوم خمسة، هي: إدخال شيء إلى الجوف، والجماع، والإمناء والإمذاء، والقيء، والحجامة.

٢ــ يشترط للفطر بما ذُكر: العمد، والذكر، إلا الجماع فيُفطر به مطلقا.

٣ــ لا تجب الكفارة بالفطر إلا بالجماع في نهار رمضان ممن يلزمه الإمساك، ويشترط للمرأة مع ذلك كونها مختارة ذاكرة عالمة، والواجب في الكفارة ككفارة الظهار.

أدلة الباب

١ــ عن لقيط بن صبرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: «**أسبغ الوضوء، وخلل بين الأصابع، وبالغ في الاستنشاق إلا أن تكون صائما**» رواه الخمسة(2).

٢ــ وعن أبي هريرة ﷺ عن النبي ﷺ أنه قال: «**من ذرعه القيء فلا قضاء عليه، ومن استقاء فعليه القضاء**»

(١) رواه البخاري (١٩٣٦) ومسلم (١١١١).

(٢) رواه أحمد (١٦٣٨٠) وأبو داود (١٤٢) والترمذي (٧٨٨) والنسائي (١/٦٦) وابن ماجه (٤٠٧).

رواه الخمسة إلا النسائي[1].

٣ــ وعن شداد بن أوس ﷺ أن رسول الله ﷺ أتى على رجل بالبقيع وهو يحتجم، وهو آخذ بيدي لثمان عشرة خلت من رمضان، فقال: «**أفطر الحاجم والمحجوم**» رواه أحمد وأبو داود وابن ماجه[2].

٤ــ وعن ابن عباس ــرضي الله عنهماــ عن النبي ﷺ أنه قال: «**إن الله وضع عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه**» رواه ابن ماجه[3].

٥ــ وعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: «**من نسي وهو صائم فأكل أو شرب فليتم صومه، فإنما أطعمه الله وسقاه**» متفق عليه[4].

وعن أبي هريرة ﷺ قال: جاء رجل إلى النبي ﷺ فقال: هلكت يا رسول الله! قال: «وما أهلكك؟» قال: وقعت على امرأتي في رمضان! فقال: «هل تجد ما تعتق رقبة؟» قال: لا. قال: «فهل تستطيع أن تصوم شهرين متتابعين؟» قال: لا. قال: «فهل تجد ما تطعم ستين مسكينا؟» قال: لا. ثم جلس، فأُتي النبي ﷺ بعرق فيه تمر، فقال: «تصدق بهذا». فقال: على أفقر منا؟ فما بين لابتيها أهل بيت أحوج إليه منا! فضحك النبي ﷺ حتى بدت أنيابه، ثم قال: «اذهب فأطعمه أهلك» متفق عليه[5].

التطبيق

١ــ مِز الصورة المفطرة من غير المفطرة مما يلي مع التعليل:

أــ إنسان صائم أغمى عليه فصُبّ في فمه ماء.

بــ إنسان صائم فَصَد عرقا[6].

---

(١) رواه أحمد (١٠٤٦٣) وأبو داود (٢٣٨٠) والترمذي (٧٢٠) وابن ماجه (١٦٧٦).

(٢) رواه أحمد (١٧١١٢) وأبو داود (٢٣٦٩) وابن ماجه (١٦٨١).

(٣) رواه ابن ماجه (٢٠٤٥).

(٤) رواه البخاري (١٩٣٣) ومسلم (١١٥٥).

(٥) رواه البخاري (١٩٣٦) ومسلم (١١١١).

(٦) الفصد: شق العرق لإخراج الدم من أجل العلاج.

ج_ صائم رعف أنفه.

د_ صائم طعن نفسه.

٢_ هذه أنواع من الأدوية والمعالجات المعاصرة، بيّن المفطر منها وغير المفطر، مبينا وجه التخريج:

أ_ بخاخ الربو[١].

ب_ منظار المعدة[٢].

ج_ منظار البطن[٣].

د_ قطرة الأنف.

هـ_ الإبر العلاجية (في الجلد أو العضل أو الوريد، والإبر المغذية في الوريد).

و_ غسيل الكلى[٤].

---

(١) يحتوي بخاخ الربو على دواء سائل (فيه ماء ومواد كيميائية عالقة) وأوكسجين، وصفة استعماله: أن تُضغط علبة الدواء مع أخذ شهيق عميق في الوقت ذاته، فعند الضغط يتطاير الرذاذ ويدخل عن طريق الفم إلى البلعوم الفمي، ومنه إلى الرغامي، فالقصبات الهوائية، ولكن يبقى جزء منه في البلعوم الفمي، وقد تدخل كمية ضئيلة جدًّا إلى المريء، ومقدار ما تحمله كل بخّة من الدواء (جزء من خمسة وعشرين جزءا من المليلتر)، وهذه البخة تتقسم أجزاء، يدخل الجزء الأكبر منه إلى جهاز التنفس، وجزء آخر يترسب على جدار البلعوم الفمي. انظر: مفطرات الصيام المعاصرة ص٣٣.

(٢) هو جهاز طبي يدخل عبر الفم إلى البلعوم، ثم إلى المريء، ثم المعدة، ويستفاد منه إما في تصوير ما في المعدة ليُعلم ما فيها من قرحة ونحوها، أو لاستخراج عينة لفحصها، أو لغير ذلك من الأغراض الطبية. انظر: المرجع السابق ص٣٩.

(٣) عبارة عن إدخال منظار من فتحة صغيرة في جدار البطن إلى التجويف البطني، لإجراء العمليات الجراحية، كاستأصال المرارة أو الزائدة، أو إجراء التشخيص لبعض الأمراض، المرجع السابق ص٦٩.

(٤) لغسيل الكلى طريقتان:

الأولى: بواسطة آلة تسمى (الكلية الصناعية)، فيُسحب الدم إلى هذا الجهاز، ويقوم الجهاز بتصفية الدم من المواد الضارة، ثم يعيد الدم إلى الجسم عن طريق الوريد، وقد يحتاج إلى سوائل مغذية تعطى عن طريق الوريد.

الطريقة الثانية: تكون عن طريق الغشاء البريتواني في البطن، فيدخل أنبوب عبر فتحة صغيرة في جدار البطن فوق السرة، ثم يدخل ليتران من السوائل التي تحتوي على نسبة عالية من سكر الغلوكوز إلى داخل جوف البطن، وتبقى في جوف البطن لفترة، ثم تسحب مرة أخرى، وتكرر هذه العملية عدة مراتٍ في الجلسة الواحدة، ويتم أثناء ذلك تبادل الشوارد والسكر والأملاح الموجودة في الدم عن طريق البريتوان. انظر: المرجع السابق ص٧٢.

ز_ سحب الدم للتحليل.

٣_ عند الشك في شيء أهو مفطر أم لا فما الأصل الذي يُرجع إليه؟ وما القاعدة الأصولية والفقهية المقرِّرة لذلك؟

التمرين

١_ أصدر مجمع الفقه الإسلامي قرارا في (المفطرات في مجال التداوي)، عد إلى هذا القرار، وبيّن مناط الفطر بالأكل والشرب في ذلك القرار.

٢_ يُلحق الفقهاء _رحمهم الله_ الدماغ بالجوف، فما يصل إليه يكون مفطّرا؛ لأنه يغذيه كالذي يصل إلى البطن، وبناء على ذلك رأوا أن القطرة في الأذن مفطرة إذا وصلت إلى الرأس.

السؤال:

أ_ ما قول علم الطب الحديث في هاتين المسألتين:

_ هل الأذن منفذ إلى الرأس؟

_ وهل ما يدخل إلى الدماغ يُغذيه؟[١]

ب_ وما أثر نتيجة ذلك على صحة الصوم تخريجا على المذهب؟

٣_ عد إلى فقرة (أدلة الباب)، وائت بخلاصة لحكم علماء الحديث على الأحاديث (١، ٢، ٣، ٤).

المراجع المختارة: البدر المنير، التلخيص الحبير، إرواء الغليل، المحرر في الحديث.

---

(١) مراجع مقترحة:

- مجلة مجمع الفقه الإسلامي (العدد العاشر، الجزء الثاني).
- أثر التقنية الحديثة في الخلاف الفقهي ص٢٥٩_٢٦٧.

المبحث الثاني

تدريس أصول الفقه في المرحلة الجامعية

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: أهداف تدريس أصول الفقه في المرحلة الجامعية.

المطلب الثاني: نموذج تدريسي مقترح لتدريس أصول الفقه في المرحلة الجامعية.

المطلب الثالث: الكتاب الأصولي الجامعي.

المطلب الأول

أهداف تدريس أصول الفقه في المرحلة الجامعية

وفيه فرعان:

الفرع الأول: مُحددات أهداف تدريس أصول الفقه في المرحلة الجامعية.

الفرع الثاني: الأهداف العامة لتدريس أصول الفقه في المرحلة الجامعية.

الفرع الأول

مُحددات أهداف تدريس أصول الفقه في المرحلة الجامعية

سبق أن لاشتقاق الأهداف التربوية مصادر متعددة، منها: طبيعة المتعلم، وطبيعة المادة العلمية، وخصائص العصر.

وإذا أردنا تحديد أهداف تدريس الأصول في المرحلة الجامعية وفق ذلك فإننا نجد عدة مصادر يمكن أن تحدد تلك الأهداف ومستوياتها، وقد سبقت الإشارة إلى عدد من المحددات التي يوافق فيها علم الأصول علم الفقه؛ فأعيدها بلا تفصيل، وهي:

- الخلفية المعرفية للمتعلم.
- ما يؤهَّل له الطالب المتخرج.
- المستوى الدراسي التالي.
- اتصال علم الأصول بعلوم الشريعة الأخرى.
- التدرج.
- الأهداف العامة لمرحلة الباكالوريوس في الكليات والأقسام الفقهية.

ومن المحددات التي ينفرد بها تدريس علم الأصول:

- **تفاوت ثمرات دراسة علم الأصول**:

فلتعلم علم الأصول ثمرات عدة، منها:

- أنه يعين على الاجتهاد واستنباط الأحكام الشرعية من الأدلة؛ لاحتوائه على بيان الأدلة الشرعية، وكيفية الاستفادة منها.
- معرفة مآخذ الأئمة في أقوالهم، وهذه المعرفة تفيد طالب علم الفقه معرفة دليل القول ووجه دلالته، وهي مرتبة يرتقي به عن مستوى التقليد؛ فهي خطوة نحو الاجتهاد[1].

(١) انظر: أصول الفقه الحد والموضوع والغاية ص١٢٦، علم أصول الفقه ص١٥، الوجيز في أصول الفقه ص١٣.

- أنه يمكن العارف به من الترجيح الصحيح بين أقوال الفقهاء في مسائل الخلاف[1].
- به يتمكن الفقيه من التخريج على أصول الأئمة وفروعهم، فالتخريج أحد الملكات الفقهية، وهو لا يتم إلا بالعلم بطُرقه، كالقياس والمفهوم واللازم، وهي مباحث أصولية[2].

ونستفيد في هذا المقام من معرفة ثمرات علم أصول الفقه: تحديد المستوى المعرفي والمهاري المراد تحقيقه في هذه المرحلة الدراسية، أي: هل المستوى المطلوب في هذه المرحلة: أن يكون الطالب قادرا على الاستنباط والاستدلال بناء على قواعد الأصول، أم أن يكون قادرا على فهم استدلالات الفقهاء وإدراك وجه الدلالة منها؟

- **تفاوت المسائل المبحوثة في كتب الأصول في ثمرتها التطبيقية:**

فمن المسائل المدرجة في كتب الأصول مسائل خارجة عن موضوع علم الأصول، ومنها مسائل ليس لها ثمرة عائدة إلى استنباط الأحكام، وثمة مسائل خلافية الخلاف فيها لفظي؛ وهذا يقتضي انتقاء المسائل التي يراد تزويد الطالب بها في هذه المرحلة.

- **خصائص العصر:**

من خصائص العصر المؤثرة في أهداف التدريس: ظهور اتجاهات منحرفة في منهج الاستدلال، كالاتجاهات العصرانية والعقلانية، وهذا يقتضي تزويد الطالب بالعدة العلمية التي تقيه ـبإذن اللهـ من الزلل، وذلك بتعريفه بالموضوعات التي وقع فيها ذلك الانحراف المعاصر، وبيان الحق فيها بأدلته، وتعريفه بأبرز شبه الفرق المنحرفة ومناقشتها.

---

(١) انظر: أصول الفقه الحد والموضوع والغاية ص١٢٦، أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله ص١٨، علم أصول الفقه ص١٥، الوجيز في أصول الفقه ص١٣.

(٢) انظر: أصول الفقه الحد والموضوع والغاية ص١٢٨، أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله ص١٩.

الفرع الثاني

الأهداف العامة لتدريس أصول الفقه في المرحلة الجامعية

أ_ الهدف المعرفي (المعلومات):

- المعرفة بالقواعد والمسائل الأصولية ذات الثمرة العملية غير النادرة[1]، معرفةً تشمل التصور الصحيح لها، والقدرة على الاستدلال لها.

ب_ الأهداف المهارية (مهارات الفهم والبحث والتطبيق):

- قدرة الطالب على فهم استدلالات الفقهاء، ووجه دلالاتها.
- اكتساب مهارات التفكير العامة (التفكير الأساسي، والناقد، والإبداعي، والعلمي)[2].
- المعرفة بأهم كتب أصول الفقه، والقدرة على الاستفادة منها في المطالعة والبحث.

ج_ الأهداف الوجدانية (القناعات والقيم والاتجاهات):

- الثقة بكمال منهج الاستدلال في الإسلام.
- التزام المنهج الإسلامي في الفهم والاستدلال.

---

(١) فتقييد القواعد والمسائل بـ(الأصولية) لإخراج القواعد والمسائل الخارجة عن موضوع الأصول وإن تضمنتها بعض كتب الأصول، وتقييدها بـ(ذات الثمرة) لإخراج المسائل الأصولية التي ليس لها ثمرة تعود على استنباط الأحكام، وتقييدها بـ(غير النادرة) لإخراج المسائل والفروع الأصولية التي تقل الاستفادة منها في الفهم والاستنباط، فليست من أهداف هذه المرحلة.

(٢) انظر: دليل العلم لتنمية مهارات التفكير ص٢٠_٢١.

المطلب الثاني

نموذج تدريسي مقترح لتدريس أصول الفقه في المرحلة الجامعية

وفيه ثلاثة فروع:

الفرع الأول: الأساس النظري للنموذج.

الفرع الثاني: خطوات النموذج.

الفرع الثالث: الكتاب الأصولي المصاحب.

الفرع الأول
الأساس النظري للنموذج

يُنظر الأساس النظري لنموذج تدريس الفقه[١].

الفرع الثاني
خطوات النموذج

علم أصول الفقه عبارة عن قواعد ضابطة للفهم والاستدلال؛ ولذا يظهر أن أنسب الطرق لتدريسه غالبا هي الطريقة الاستقرائية.

والطريقة الاستقرائية: هي التي تعتمد على الانتقال من الجزء إلى الكل، وفيها تُعرض النماذج أو الأمثلة، فتُفحص وتقارن وتُستكشف، ثم تستنبط منها القاعدة.

ففي هذه الطريقة ينتقل العقل من الجزء إلى الكل، فتُبسط الأمثلة أوّلا، ثم يُبحث عن القانون الناظم لها[٢].

وتفصيلا لذلك؛ يتكون النموذج المقترح من المراحل التالية:

١. التمهيد.
٢. الاستقراء.
٣. التطبيق.
٤. المهارة.

---

(١) ص٧٠٠.

(٢) انظر: تدريس مهارات التفكير ص١٤٣، ١٤٧، ١٧٤، المنهج أسسه ومكوناته ص١٤٩ــ١٥٠، المنهج المدرسي المعاصر ص١٥٢ــ١٥٣، التربية الإسلامية وفن التدريس ص٤٩، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ص١٩٢ــ١٩٤.

المرحلة الأولى: التمهيد

وفيها التعريف بالموضوع إجمالا، وبيان مناسبته لعلم الأصول، ومناسبته لما قبله من الأبواب.

المرحلة الثانية: الاستقراء

وهي صلب الدرس، وفيها يُعرض عدد من الأمثلة التي يُمكن استخلاص قواعد الدرس منها، وتُفسّر، ثم تستخلص منها النتائج.

ويجري ذلك في خطوات ثلاث:

١ـ **عرض الأمثلة**: تُعرض الأمثلة عرضا بارزا للطلاب على لوح أو عرض تقديمي، ويُنبغي أن تكون الأمثلة المختارة واضحة الدلالة على المراد، وأن يكون عددها كافيا للإيضاح، وأن تكون مستوعبة للقواعد المراد إيضاحها.

٢ـ **شرح الأمثلة**: تشرح الأمثلة شرحا يُراد منه إبراز دلالتها على القواعد، ويستخدم في ذلك أسلوب الأسئلة، والمناقشة، والمقارنة، والبناء على الخبرات السابقة.

٣ـ **الاستنتاج**: تستخلص القاعدة أو القواعد المراد الوصول إليها، وتوضح، وتُبرز على اللوح.

المرحلة الثالثة: التطبيق

الغرض الأساس من هذه المرحلة: زيادة الاستيعاب للقواعد من خلال تطبيقها على عدد من التمرينات، وفي ضمن هذا الغرض هدفان آخران، هما: إعمال مهارات التفكير، والربط بالمعلومات السابقة وتجديدها.

ومن الصيغ المقترحة في هذه المرحلة:

- الاختيار والترجيح من بين عدة تعريفات:

فبعد الفراغ من تصور الباب وما فيه من القواعد واستنتاج الخلاصة، يُقدم للطلاب عدد من التعريفات لذلك الباب، ويُطلب منهم اختيار أفضلها (جمعا للمُعرف، ومنعا لغيره، ووضوحا، وسلامة من الدور)، وفي ذلك تقوية لفهم الموضوع وتصوّره، وتوسعة لمجال إدراك الطالب، وتمرين له على النقد والتقويم.

- وضع تعريفات أخرى للباب:

وذلك أيضا بعد الفراغ من استيعاب الباب يُطلب من الطالب أن يضع تعريفا من عنده لذلك الباب؛ تقويةً

لفهمه وتصوره له، وتمريناً له على طلاقة التعبير.

- استخراج أفراد القاعدة:

وذلك بعرض نصوص تتضمن أفرادا للقاعدة المدروسة، ويُطلب من الطالب تعيين تلك الأفراد.

مثال:

_ ضع خطا تحت ألفاظ العموم فيما يلي من الآيات.

_ أشر إلى ما تتضمنه هذه القطعة من استدلال بدلالة اللزوم.

- السؤال عن وجه الدلالة:

بأن تؤخذ استدلالات من كتب الفقه وشرح الحديث، ويُطلب من الطالب بيان نوع الاستدلال (دلالة عموم، مفهوم مخالفة، قياس علة، إيماء...).

مثال:

بين نوع الدليل في المسائل الآتية:

يستحب دفن الميت في البقاع الشريفة؛ لما روى الشيخان أن موسى عليه السلام لما حضره الموت سأل الله تعالى أن يدنيه من الأرض المقدسة رمية حجر، قال النبي ﷺ: «لو كنت ثم لأريتكم قبره عند الكثيب الأحمر»[1].

وجمع الأقارب في الدفن حسن؛ لأن ذلك أسهل لزيارتهم، وأكثر للترحم عليه[2].

ويُستحب دفن الشهيد حيث قُتل؛ لقوله ﷺ «ادفنوا القتلى في مصارعهم»[3].

- التمرين على الاستنباط:

بتعيين آيات من القرآن أو حديثا نبويا، ثم يُطلب من الطالب استنباط ما يمكنه من الأحكام والفوائد، مع بيان

---

(١) رواه البخاري (١٣٣٩) ومسلم (٢٣٧٢).

وانظر: المغني (٣/٤٤٢).

(٢) انظر: المغني، الموضع السابق.

ومن المستحسن السؤال عن نوع الدليل في المسائل التي لا يذكر فيها الفقهاء دليلا نصّيّا، بل مصلحة أو معنى ثبت لديهم رعاية الشارع له، لأن مثل هذا السؤال يوسع لدى الطالب إدراكه لمفهوم الدليل والاستدلال، ولا سيما مع ما يُلمس لدى بعض الدارسين والباحثين من ضيق مفهوم الدليل، وهو ما يظهر في تعقيبهم لبعض الأقوال التي لا يُذكر لها دليل نقلي بقولهم (إن هذا القول لا دليل عليه).

(٣) رواه أحمد (١٤٣٠٥) وأبو داود (٣١٦٥) والنسائي (٢٠٠٦) وابن ماجه (١٥١٦).

وجه استنباطها.

- نقد الاستدلال الفاسد:

وذلك بعرض نموذج من الاستدلال الفاسد، وسؤال الطالب عن وجه الخلل فيه.

مثال:

أـ عن يزيد الفقير قال: كنت قد شغفني رأي من رأي الخوارج، فخرجنا في عصابة ذوي عدد نريد أن نحج ثم نخرج على الناس، فمررنا على المدينة فإذا جابر بن عبد الله يحدث القوم، جالس إلى سارية، عن رسول الله ﷺ، فإذا هو قد ذكر الجهنميين، قال: فقلت له: يا صاحب رسول الله! ما هذا الذي تُحدثون؟! والله يقول: ﴿إِنَّكَ مَن تُدْخِلِ ٱلنَّارَ فَقَدْ أَخْزَيْتَهُۥ﴾[1]، و﴿كُلَّمَآ أَرَادُوٓاْ أَن يَخْرُجُواْ مِنْهَآ أُعِيدُواْ فِيهَا﴾[2]؛ فما هذا الذي تقولون؟

قال: فقال: أتقرأ القرآن؟ قلت: نعم. قال: فهل سمعت بمقام محمد عليه السلام؟ قلت: نعم. قال: فإنه مقام محمد ﷺ المحمود الذي يُخرج الله به من يُخرج...[3]

السؤال: ما نوع الدلالة التي توهّمها الخوارج في هاتين الآيتين، وما وجه الخلل في هذا الاستدلال؟

بـ قال الله تعالى: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَٱبْتَغُوٓاْ إِلَيْهِ ٱلْوَسِيلَةَ﴾[4].

وقال تعالى: ﴿أَلَآ إِنَّ أَوْلِيَآءَ ٱللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾[5].

يستدل بهاتين الآيتين من يتوسّل إلى الله تعالى بدعاء الأموات وطلب الشفاعة منهم، بيّن نوع الدلالة التي توهّموها في الآيتين، ووجه الخلل في الاستدلال.

- فحص الاستدلال المرجوح:

وهو كالذي قبله، لكن يكون في المسائل الاجتهادية.

مثال: في درس (دلالة اللزوم) يُمكن تقديم هذا السؤال:

استدل بعض الفقهاء على عدم وجوب صلاة الجماعة بنهي النبي ﷺ من أكل الثوم أو البصل عن حضور

---

(١) سورة آل عمران، الآية (١٩٢).

(٢) سورة السجدة، الآية (٢٠).

(٣) رواه مسلم (١٩١).

(٤) سورة المائدة، الآية (٣٥).

(٥) سورة يونس، الآية (٦٢).

المسجد، ووجه استدلالهم: أن أكل الثوم والبصل جائز، ويلزم منه ترك صلاة الجماعة، ولازم الجائز جائز[(١)].

ناقش هذا الاستدلال.

- الجمع بين الأدلة:

ويكون ذلك بعد دراسة باب الجمع والترجيح، فتُعرض بعض الأدلة التي يُفهم منها التعارض، ويُطلب من الطالب إبداء أوجه الجمع الممكنة.

- الترجيح بين الأقوال:

ويكون ذلك في مسائل الخلاف التي يستطيع الطالب ـإما بنباهته، أو باستيعابه للموضوعـ أن يصل إلى الراجح منها.

مثال:

اختلف الأصوليون: هل يجب إقامة الدليل على من نفى حكما؟ أم أن ذلك يجب على المثبت فقط؟

فقال بعضهم: النافي للحكم يلزمه الدليل، واستدلوا بقول الله تعالى ﴿ وَقَالُواْ لَن يَدْخُلَ ٱلْجَنَّةَ إِلَّا مَن كَانَ هُودًا أَوْ نَصَٰرَىٰۗ تِلْكَ أَمَانِيُّهُمْۗ قُلْ هَاتُواْ بُرْهَٰنَكُمْ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ﴾[(٢)]، ولأنه لو أُسقط الدليل عن النافي: لم يعجز المثبت عن التعبير عن مقصوده بالنفي، فيقول بدل قوله (مُحدَث): (ليس بقديم).

وقال آخرون: لا دليل عليه؛ لأنه متمسك بالأصل، والأصل هو العدم، فهو كالمدعى عليه لا تلزمه البينة، ولأن الدليل على النفي متعذر، فكيف يكلف ما لا يمكن؟![(٣)]

ما القول الصحيح؟ ولِم؟ كيف تجيب عن دليل القول الآخر؟

- السؤال عن ثمرة الخلاف:

يُعرض خلاف في مسألة من مسائل الباب، ويُسأل الطالب عن ثمرة الخلاف.

وفائدة هذا التمرين هي إدراك الأثر التطبيقي للمسائل الأصولية إذا كان الخلاف حقيقيا، وإن كان لفظيا فالفائدة تمرين الطالب على قوة الفهم والنفوذ إلى المعنى مع اختلاف العبارات.

---

(١) انظر: نيل الأوطار (٦٩٩/١).

(٢) سورة البقرة، الآية (١١١).

(٣) انظر: روضة الناظر (٥١١/٢).

- مناقشة أدلة الأقوال الأصولية الضعيفة:

مثال:

استدل منكرو القياس بقول الله تعالى ﴿وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ تِبْيَٰنًا لِّكُلِّ شَيْءٍ﴾[1].

بين وجه استدلالهم بهذه الآية على بطلان القياس، ثم أجب عن الاستدلال.

- المقارنة بين المسائل والأبواب الأصولية المتشابهة:

كالعموم والإطلاق، والقياس ومفهوم الموافقة، وتنقيح المناط وتخريج المناط، فيُطلب من الطالب إبراز نقط الاتفاق بين البابين، وأوجه الاختلاف، وضرب أمثلة لكلا النوعين[2].

المرحلة الرابعة: المهارة

الغرض من هذه المرحلة: التمرين على المهارات الأصولية التي لا يمكن ممارستها في وقت الدرس، بتكليف الطالب بعملٍ بحثي يقوم به في المنزل، ويطّلع عليه المعلم في الدرس التالي.

والمهارة المستهدفة في هذه المرحلة هي: المعرفة بأهم كتب أصول الفقه، والقدرة على الاستفادة منها في المطالعة والبحث[3].

وبهذا يُختم الدرس، ويقوم الطالب في المنزل بالاستذكار، وحفظ خلاصة الباب، وأداء الواجب المطلوب.

---

(١) سورة النحل، الآية (٨٩).

(٢) انظر: تدريس مهارات التفكير ص٢٠١.

(٣) سبقت الإشارة في ص٧١٣ إلى صيغ من التمرينات على الرجوع إلى كتب الفقه والبحث فيها، وهي صالحة هنا أيضا.

الفرع الثالث

الكتاب الأصولي المصاحب

تتميما للنموذج التدريسي المقترح وتسهيلا لتنفيذه؛ أقترح وضع كتاب تعليمي مصاحب، يتضمن الأهداف الإجرائية لكل وحدة (باب)، والمحتوى العلمي، والأنشطة.

وسأتناول ذلك _إن شاء الله_ في المطلب التالي.

المطلب الثالث

الكتاب الأصولي الجامعي

وفيه فرعان:

الفرع الأول: الدواعي إلى تأليف كتاب أصولي تعليمي جديد.

الفرع الثاني: تصور مقترح للكتاب الأصولي التعليمي الجديد.

الفرع الأول

الدواعي إلى تأليف كتاب أصولي تعليمي جديد

إن كثيرا من الغايات المبتغاة من تدريس أصول الفقه في هذه المرحلة لا تتم على الوجه الأمثل إلا بصياغة كتاب مؤلف قصدا للغرض التعليمي، فمن خلال ذلك يمكن _بعون الله_ تحقيق ما يلي:

- وضوح التعريف (التعريف بالمثال):

يُلحظ في الكتب الأصولية أنها تسلك في التعريف بالحقائق الأصولية مسلك التعريف بالحدّ، فيُبدأ الباب عادةً بتعريفٍ يعتني واضعه بأن يكون جامعا مانعا.

والذي يُهم في هذا المقام هو الإشارة إلى أن التعريف بالحد ليس هو الأسلوب الأمثل للإيضاح للمتعلم المبتدئ، وإن كان هو الأسلوب الأقرب إلى ضبط الحقيقة وتمييزها عن غيرها، فمقام التعليم للمبتدئين غير مقام تمييز الحقائق للمحصّلين، فطريقة التعريف بالحدّ تصلُح لمن حصل لديه تصور لحقيقة الموضوع وهو بحاجة إلى عبارةٍ تضبط له حدوده، أما الطالب المبتدئ خالي الذهن فأفضل ما يوضح له المعنى هو المثال[(١)]، بأن يُبدأَ توضيح الباب له بإعطاء أمثلة مع إيضاحٍ لها، حتى إذا ما اكتسب تصوّرا مجمّلا من الأمثلة أصبح مستعدا لتلقي الحد، فعندها يُقدم له الحد فيقع موقعه بإذن الله.

- انتقاء المسائل الملائمة للمرحلة:

مما هو معلومٌ احتواءُ كتب الأصول على جملة من المسائل الخارجة عن موضوعه، وعلى مسائل ليس لها ثمرة عملية في الاستفادة من الأدلة، وعلى خلافات شاذة، فمن الأولى ألا يُثقل الطالب في مبدأ طلبه بهذا النوع من المسائل، بأن يمحّص الكتاب من تلك المسائل، وهذا مما يمكن أن يقوم به الكتاب التعليمي المنشود.

- الأمثلة الموضّحة:

يحتاج الطالب إلى قدر كاف من التطبيقات والنماذج الصحيحة الموضحة لما يدرسه من القواعد، وكثير من كتب الأصول تخلو من ذلك، ولعل قلة التمثيل فيها يعود إلى نوع الغرض الذي ألفت من أجله، فهي لم تؤلف

---

(١) يقول شيخ الإسلام ابن تيمية _رحمه الله_: «التعريف بالمثال قد يسهل أكثر من التعريف بالحد المطابق، والعقل السليم يتفطن للنوع، كما إذا أُشير له إلى رغيف فقيل له: هذا هو الخبز» شرح مقدمة في أصول التفسير لابن تيمية ص٦٥.

لتكون شرحا وإيضاحا للمبتدئين، وإنما ألفت لطبقة المتوسطين أو المنتهين، أو أن قلة التمثيل فيها عائد إلى رؤية المؤلف إلى أن ضرب الأمثلة الموضّحة من مهمة المعلم الذي يُدرّس الكتاب، لا من مهمة المؤلف، وعلى كل حال فإن وضع كتاب تعليمي يمكن أن يعين على سد هذه الثغرة، وأن يُثري الأبواب الفقهية بالأمثلة والنماذج التطبيقية الموضحة.

- التمرين:

الممارسة _كما سبق_ شرط أساس لاكتساب الملكة، فطالب علم الأصول بحاجة إلى أن يكرر التمرّن على تطبيق القواعد الأصولية على الأدلة الشرعية وعلى استدلالات الفقهاء، وخلوّ الكتاب الأصولي من التمرينات يجعل مهمة إعدادها ملقاة على عاتق المعلم، وعندئذ فقد يتأثر إعداد التمارين بمدى استعداد المتعلم ونشاطه، وذلك ما قد يعرض هذا العنصر للإهمال؛ فإعداد كتاب تعليمي وسيلة فاعلة لتزويد كل باب أصولي بتمرينات كافية.

- وضوح الصياغة:

فولا شك أن هذا مما يحتاج إليه الطالب المبتدئ، وهو من أهم ما يعينه على استيعاب المادة استيعابا جيدا، يؤهّله بعد ذلك للنظر والمطالعة في الكتب الأصولية المتقدمة، بما فيها من اختلاف في الاصطلاحات والمناهج وأساليب التأليف.

الفرع الثاني

تصور مقترح للكتاب الأصولي التعليمي الجديد

وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: صفة الكتاب المقترح.

المسألة الثانية: نموذج للإيضاح (باب تنقيح المناط).

المسألة الأولى

صفة الكتاب المقترح

الكتاب المقترح مساير وخادم لنموذج التدريس الموصوف آنفا؛ لذا يتألف كل باب منه من أجزاء خمسة، هي:

١. الأهداف الإجرائية لذلك الباب (نتائج التعلّم).

٢. الشرح (الأمثلة والاستنتاج).

٣. القاعدة.

٤. التمرينات.

٥. المهارات.

المسألة الثانية

نموذج للإيضاح

تنقيح المناط

ستكون ـبإذن اللهـ في نهاية هذه الوحدة قادرا على:

- التعريف بـ(تنقيح المناط).
- شرح خطوات تنقيح المناط.

الأمثلة

١ـ عن جابر ﷺ أن النبي ﷺ قال: «من أكل الثوم والبصل والكراث فلا يقربن مسجدنا؛ فإن الملائكة تتأذى مما يتأذى منه بنو آدم» متفق عليه[1].

٢ـ عن أبي هريرة ﷺ قال: صلى بنا رسول الله ﷺ إحدى صلاتي العشي ركعتين ثم سلم، فقام إلى خشبة معروضة في المسجد فاتكأ عليها كأنه غضبان، ووضع يده اليمنى على اليسرى، وشبك بين أصابعه، ووضع خده الأيمن على ظهر كفه اليسرى، وخرجت السرعان من أبواب المسجد فقالوا: قصرت الصلاة. وفي القوم أبو بكر وعمر فهابا أن يكلماه، وفي القوم رجل في يديه طول، يقال له: ذو اليدين، قال: يا رسول الله! أنسيت أم قصرت الصلاة؟ قال: «لم أنس ولم تقصر». فقال: «أكما يقول ذو اليدين» فقالوا: نعم. فتقدم فصلى ما ترك ثم سلم، ثم كبر وسجد مثل سجوده أو أطول ثم رفع رأسه وكبر، ثم كبر وسجد مثل سجوده أو أطول ثم رفع رأسه وكبر. متفق عليه[2].

الشرح:

(أ)

إذا نظرت في المثال الأول وجدت فيه تنبيها[3] إلى أن علة النهي عن قربان المسجد هي (أكل الثوم والبصل والكراث)، ولكن يبرز ههنا سؤال هو: هل أكل الثوم والبصل هو العلة ذاتها؟

بعبارة أخرى: لو أن رجلا أكل طعاما آخر له رائحة كريهة فهل يتضمن هذا الحديث نهيه عن قربان المسجد، أم أن دلالة هذا الحديث مختصة برائحة الثوم والبصل؟

انظر إلى المثال الثاني، تجده يدل على أن النبي ﷺ سجد بعد السلام، وفي الحديث أيضا تنبيه إلى أن علة السجود هي السهو الواقع منه ﷺ.

---

(١) رواه البخاري (٨٥٤) ومسلم (٥٦٤).

(٢) رواه البخاري (١٢٢٩) ومسلم (٥٧٣).

(٣) يُفترض مجيء هذه الوحدة بعد (مسلك التنبيه والإيماء).

ولكن، إذا أردنا أن نحدد سبب كون السجود بعد السلام فإننا نطرح أسئلة، مثل:

هل سجد النبي ﷺ بعد السلام لأنه **سها في الصلاة**، فعلى هذا يُشرع لكل من سها في الصلاة أن يجعل سجوده بعد السلام، أياً كان نوع السهو.

أم أنه سجد بعد السلام لأنه **زاد في الصلاة** سهوا، وعلى هذا فكل من زاد في الصلاة فعلا سهوا شُرع له أن يجعل سجوده بعد السلام، ولو كانت هذه الزيادة بغير الصورة الواردة في الحديث.

أم أنه سجد بعد السلام لأنه **سلّم قبل تمام الصلاة**؟ فإن قلنا بهذا فسنقصر مشروعية السجود بعد السلام على من كان سهوه بالسلام قبل تمام الصلاة.

إنها احتمالات متعددة، ولا بد من تعيين أقوى هذه الاحتمالات.

ستلحظ أيضا أن الحديث اشتمل على وقائع متعددة، مثل (كون السهو وقع في إحدى صلاتي العشيّ)، و(قيام النبي ﷺ إلى خشبة واتكائه عليها)، و(تشبيكه بين أصابعه)، و(خروج سرعان الناس وقولهم: قصرت الصلاة)... فهل لهذه الوقائع أثر في كون سجود السهو بعد السلام؟

لقد رأيت الآن في هذين المثالين أن الحديث قد أشار إلى علة الحكم (علة المنع عن قربان المسجد في الحديث الأول، وعلة كون سجود السهو بعد السلام في الحديث الثاني)، ولكنها إشارة مجملة، وتحديد العلة تحديدا دقيقا يحتاج إلى نوع من الاجتهاد، وهذا الاجتهاد هو ما يسمى **تنقيح المناط**.

فتنقيح المناط هو تعيين العلة وتخليصها وتصفيتها من الأوصاف الأخرى، ويكون تنقيح المناط عندما يُشير النص إلى علة الحكم فيجتهد الفقيه في تعيين العلة وحذف الأوصاف التي لا تأثير لها في الحكم.

(ب)

بعد أن عرفت مراد الأصوليين بـ(تنقيح المناط) فأنت حري بأن تعرف طريقة تنقيح المناط؛ ولذا ارجع نظرك إلى المثال الأول، وتأمّل في العلة التي أشار إليها الحديث (وهي: أكْل الثوم والبصل والكراث)، وتفكّر: هل نُهي آكل الثوم والبصل عن قربان المسجد لذات أكل الثوم والبصل؟

لا شك أنك ستدرك أنه لم يُنه عن قربان المسجد لذات الثوم والبصل، ولكن لما يسببه أكلهما من الرائحة المؤذية، وعندئذ ستدرك بديهةً أن من أكل أي طعام له رائحة مؤذية فهو داخل في هذا الحكم.

بل تستطيع أن تحكم حكما أعم من ذلك، فتقول: كل من كانت له رائحة مؤذية فالحديث يدل على منعه من قربان المسجد، ولو كانت الرائحة ناتجة من سبب آخر غير الأكل، مثل من كانت فيه جروح منتنة، أوفيه رائحة عرق أو وسخ؛ وذلك لأنه ليس هناك فرق مؤثر بين من آذى الناس برائحة الثوم والبصل، ومن آذاهم برائحة طعام آخر كريه الرائحة، ومن آذاهم برائحة ملابسه المتّسخة، أو بدنه غير النظيف، فالمعنى المؤثر في هذه الصور وغيرها هو وجود الرائحة المؤذية.

وبهذا نصل إلى أن علة الحكم هي: وجود الرائحة المؤذية.

والآن سل نفسك: بأي طريق من طرق الدلالة وصلت إلى هذه النتيجة؟

أُراك ستُدرك أننا عرفنا ذلك بطريق مفهوم الموافقة، وهو إحدى الدلالات التي سبقت لك معرفتها، وهو إعطاء المسكوت عنه مثل حكم المنطوق به لعدم الفارق المؤثر بينهما، ولهذا نقول: **إن مفهوم الموافقة أحد طرق تنقيح المناط**.

لننتقل الآن إلى المثال الثاني ولنقرأ الحديث؛ لنحاول تنقيح مناط الحكم الوارد فيه، سنجد الحديث اشتمل على الأمور التالية:

(أن الصلاة التي وقع فيها السهو كانت إحدى صلاتَي العشي)، (أن النبي ﷺ صلاها ركعتين)، (أنه بعد سلامه قام إلى خشبة فاتكأ عليها)، (أنه ﷺ كان يبدو عليه الغضب)، (أنه وضع يده اليمنى على اليسرى، وشبك بين أصابعه، ووضع خده الأيمن على ظهر كفه اليسرى)، (وأنه خرجت السرعان فقالوا: قصرت الصلاة).

ولما كان الحديث مشتملا على عدد من الأوصاف ومنها ما لا أثر له في الحكم كان لا بد من أجل تنقيح المناط من إلغاء تلك الأوصاف؛ ولذا سنعيد النظر في هذه الأوصاف لتمييز المؤثر منها من غير المؤثر.

فأما (كون الصلاة التي وقع فيها السهو إحدى صلاتَي العشي) فهو وصف لا أثر له في الحكم، فلو وقع السهو في صلاة الفجر أو المغرب أو العشاء فالحكم سواء؛ لأن الاستقراء دل على استواء الصلوات في الشروط والواجبات المبطلات.

و(قيامه ﷺ بعد سلامه إلى خشبة واتكاؤه عليها) لا أثر له أيضا؛ وكذلك (وضعه يده اليمنى على اليسرى، وتشبيكه بين أصابعه، ووضعه خده الأيمن على ظهر كفه اليسرى)، و(خروج السرعان وقولهم: قصرت الصلاة)، كل هذه أوصاف لا أثر لها في الحكم؛ فلا بد من حذفها عن الاعتبار، ويبقى وصفٌ واحد مؤثر، هو (كونه ﷺ سلّم من ركعتين).

وإذا أردنا تحديد مستندنا في حذف هذه الأوصاف فسنقول: إنه **مسلك المناسبة**، وهو مسلك سيأتي إيضاحه مفصّلا ــإن شاء اللهــ، فهذه الأوصاف لما لم تتوفر فيها مناسبة للحكم (أي لم يترتب على إناطة الحكم بها مصلحة عُلم من الشارع مراعاتها) كانت ملغاة، وتُسمى في اصطلاح أهل الأصول (الوصف الطردي)، وهو الوصف الذي لم يُعهد من الشارع إناطة الأحكام بها، ولا يترتب على تعليق الحكم بها مصلحة، والوصف الطردي لا تعلل به الأحكام.

بعد هذا يبقى وصف واحد أشار الحديث إلى التعليل به، وهو أنه ﷺ سلم من ركعتين، فهذا الوصف اتفق العلماء على أنه هو الوصف المؤثر في كون سجود السهو بعد السلام، ولكنهم اختلفوا في تعيين العلة فيه:

فذهب أبو حنيفة ــرحمه اللهــ وأصحابه: إلى أن علة سجوده بعد السلام: أنه سها في الصلاة؛ فعندهم أن كل سهو في الصلاة فسجوده بعد السلام؛ أخذا من هذا الحديث، ومن أحاديث أخرى جاء فيها السجود بعد السلام، ورأوا أنها مقدمة على حديث عبدالله بن بُحينة الذي فيه السجود قبل السلام.

وذهب مالك ــرحمه اللهــ إلى أن علة سجوده بعد السلام: كون السهو زيادة، فلو كان السهو بالنقصان لكان السجود له قبل السلام، فدل هذا الحديث على أن من سلم عن نقص في صلاته فسجوده للسهو بعد السلام، وألحق به قياسا من زاد في صلاته أيا كانت الزيادة؛ لئلا يجتمع في الصلاة زيادتان، أما من كان سهوه بالنقص فقد دل حديث عبدالله بن بحينة على أنه يسجد قبل السلام.

وذهب أحمد ــرحمه اللهــ إلى أن علة السجود بعد السلام كونه سلم عن نقص في صلاته؛ فعلى هذا من كان سهوه بغير هذه الصورة فسجوده قبل السلام، ولو كان السهو بزيادة في الصلاة، وإنما ذهب إلى هذا جمعا بين هذا الحديث والأحاديث التي فيها السجود قبل السلام، ولأن القياس يقتضي كون سجود السهو قبل السلام؛ لأنه تتمة للصلاة، تُرك في هذه الصورة لورود النص بها؛ فيبقى ما عداها على الأصل[1].

فترى أن تنقيح المناط هنا لم يكن بالوضوح والجلاء الذي كان في المثالين السابقين، ولذا اتّسع فيه الخلاف، وإذا حاولنا تحديد الطرق التي توصل بها هؤلاء الأئمة إلى تعيين علة كون السجود بعد السلام فسنجدهم سلكوا الطرق التالية:

ــ مسلك التنبيه والإيماء: وهو مسلك عمل به الأئمة جميعا وإن اختلفوا في تفصيله، وأوضحُ هذه الأقوال عملا

(١) انظر: فتح القدير (١/٤٣٤ــ٤٣٦)، التمهيد (٤/٤٥٥، ٥١٥ــ٥١٩، ٥٣٩ــ٥٤٤)، بداية المجتهد (١/٣٦٩ــ٣٧٢)، المجموع (٤/٣١ــ٣٢، ٥١ــ٥٢)، فتح الباري لابن رجب (٦/٣٧٩ــ٣٨٦)، الشرح الكبير على المقنع (٤/٨١ــ٨٥).

بهذا المسلك قول الإمام أحمد رحمه الله.

ـ الجمع بين الأحاديث الواردة في الباب، والرجوع إليها لتفسير الإجمال الواقع في هذا الفعل النبوي، فهذا المسلك اتفقت عليه جميع الأقوال، وإن اختلفت في كيفيته.

ـ القياس، ويظهر في قول مالك حين ألحق كل زيادة في الصلاة بالزيادة التي وقعت في القصة.

ـ مسلك المناسبة، وذلك بملاحظة مناسبة كون سجود السهو للزيادة بعد السلام لمنع اجتماع زيادتين في الصلاة، ومناسبة كون السجود للنقص قبل السلام لكونه تتميما للصلاة.

والخلاصة: أن تنقيح المناط في مثل هذا الموضع نوع من الاجتهاد، لا يقتصر على مسالك معينة، بل تُستعمل فيه **جميع أنواع الاستدلال** المناسبة في هذا الموضع[1].

الخلاصة

١ـ تنقيح المناط: تعيين العلة فيما دل النص على كونه علة من غير تعيين بحذف ما لا مدخل له في الاعتبار من الأوصاف المقترنة به[2].

٢ـ إذا دل النص على عِلّيّة وصف فالأصل أن ذلك الوصف هو العلة بعينه، ما لم يثبت دليل صارف عن ذلك يدل على أن العلة أمر أعم منه أو أخص[3].

٣ـ وهذا الدليل الصارف عن الظاهر ثلاثة أنواع:

أـ مفهوم الموافقة.

ب ـ مسلك المناسبة (إلغاء الأوصاف الطردية الواقعة في محل الحكم).

(١) انظر: شفاء الغليل ص٦٥.

(٢) الإحكام في أصول الأحكام (٣/٣٨٠)، شرح مختصر الروضة (٣/٢٤٣).

وهذا بخلاف (تخريج المناط) الآتي بيانه ـإن شاء اللهـ، فهو: الاجتهاد في استخراج العلة من أوصاف غير مذكورة، ويُعرّف أيضا بأنه: النظر في إثبات علة حكم الأصل بالرأي والاجتهاد. شرح مختصر الروضة (٣/٢٤٤).

(٣) فالوصف الذي أشار النص إلى عليّته فالأصل ـبمقتضى ظاهر النصـ كونه هو العلة ذاته، حتى يثبت ما يدل على أن العلة معنى أعم منه أو معنى ملازم له أو نحو ذلك. انظر: شفاء الغليل ص٦٥، شرح مختصر الروضة (٣/٣٧٣).

ج_ الاجتهاد مطلقا.

****

تمرينات

١_ لكي تزداد استيعابا لـ(تنقيح المناط)؛ هذه مسائل اختلف فيها الفقهاء لاختلافهم في تنقيح المناط، تأملها، ناظرا في العلة التي نبّه إليها النص، والمناط الذي ذهب إليه كل فريق من العلماء، وحاول تعرُّف المسلك الذي اتبعه كل منهم في تنقيحه:

أ_ عن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: «من أمسك كلبا فإنه ينقص كل يوم من عمله قيراط، إلا كلب غنم أو حرث أو صيد»(١).

قال النووي _رحمه الله_: «وأما اقتناء الكلاب فمذهبنا أنه يحرم اقتناء الكلب بغير حاجة، ويجوز اقتناؤه للصيد وللزرع وللماشية، وهل يجوز لحفظ الدور والدروب ونحوها؟ فيه وجهان، أحدهما: لا يجوز؛ لظواهر الأحاديث، فإنها مصرحة بالنهي إلا لزرع أو صيد أو ماشية، وأصحها يجوز؛ قياسا على الثلاثة، عملا بالعلة المفهومة من الأحاديث، وهي الحاجة»(٢).

ب_ لما حاضت عائشة _رضي الله عنها_ في الحج قبل أن تطوف طواف الإفاضة قال لها النبي ﷺ: «اقضي ما يقضي الحاج غير أن لا تطوفي بالبيت حتى تغتسلي»(٣).

قال النووي _رحمه الله_: «فيه دليل على أن الطواف لا يصح من الحائض وهذا مجمع عليه، لكن اختلفوا في علته على حسب اختلافهم في اشتراط الطهارة للطواف، فقال مالك والشافعي وأحمد: هي شرط. وقال أبو حنيفة: ليست بشرط، وبه قال داود.

---

(١) رواه البخاري (٢٣٢٢) ومسلم (١٥٧٥).

(٢) شرح النووي على مسلم (١٠/ ٢٣٦).

(٣) رواه البخاري (٣٠٥) ومسلم (١٢١١).

فمَن شرَط الطهارة قال: العلة في بطلان، طواف الحائض عدم الطهارة ومن لم يشترطها قال العلة فيه كونها ممنوعة من اللبث في المسجد»[١].

جـ قال ﷺ: «ليس لقاتلٍ ميراث»[٢].

اتفق أهل العلم على أن القتل مانع من الميراث، ثم اختلفوا في ضابط القتل المانع:

فذهب مالك ـرحمه الله ـ إلى أن القتل المانع هو القتل العمد؛ لأن منع القاتل من الميراث عقوبة لاستعجاله إياه من غير وجهه، والمخطئ ليس كذلك؛ لأنه لم يقصد إلى القتل، فيبقى على الأصل، وهو استحقاقه للميراث.

وذهب أحمد: إلى أن القتل المانع هو القتل بغير حق، وهو القتل المضمون بقود أو دية أو كفارة، فأما القتل بحق فلا يمنع من الميراث؛ لأنه فعلٌ مأذون فيه، فأما القتل خطأً وشبه عمد فيمنع الميراث؛ لعموم الحديث الدال على منع القاتل من الميراث، وسدا لذريعة القتل استعجالا للميراث.

وذهب الشافعي إلى القتل يمنع الميراث بكل حال، ولو كان قتلا بحق، لظاهر العموم، ولأن القتل كله لا يخلو من مظنة التهمة، والحكمة إذا لم تنضبط أنيط الحكم بوصف أعم منه مشتمل عليه منضبط غالبا كالمشقة في السفر وهو قصد الاستعجال هنا[٣].

دـ عن أبي سعيد الخدري – رضي الله عنه – قال: كنا نعطيها في زمان النبي ﷺ صاعا من طعام، أو صاعا من تمر، أو صاعا من شعير، أو صاعا من زبيب. متفق عليه. وفي رواية: أو صاعا من أقط[٤].

اختلف العلماء في الأصناف المجزئة في زكاة الفطر.

فذهب الحنابلة إلى أن الواجب هي الأصناف المذكورة في الحديث؛ فلا يجوز العدول عنها مع القدرة عليها، قال الموفق: لأن «النبي ﷺ فرض صدقة الفطر أجناسا معدودة؛ فلم يجز العدول عنها، كما لو أخرج القيمة، وذلك

---

(١) شرح النووي على مسلم (٨/ ١٤٧).

(٢) رواه أحمد (٣٤٧) وابن ماجه (٢٦٤٦).

(٣) انظر: التمهيد (٢٠٩/٢١)، نهاية المطلب (٢٣/٩ـ٢٦)، نهاية المحتاج (٣٤/٦)، المغني (١٥١/٩ـ١٥٢)، المبدع (٢٦٠/٦ـ٢٦٢)، شرح المنتهى (٦٦٤/٤).

(٤) رواه البخاري (١٥٠٨) ومسلم (٩٨٥).

لأن ذكر الأجناس بعد ذكره الفرض تفسير للمفروض، فما أضيف إلى المفسّر يتعلق بالتفسير، فتكون هذه الأجناس مفروضة فيتعين الإخراج منها.

ولأنه إذا أخرج غيرها عدل عن المنصوص عليه؛ فلم يجز، كإخراج القيمة، وكما لو أخرج عن زكاة المال من غير جنسه، والإغناء يحصل بالإخراج من المنصوص عليه، فلا منافاة بين الخبرين؛ لكونهما جميعا يدلان على وجوب الإغناء بأداء أحد الأجناس المفروضة»(١).

وقال مالك: يُخرج من غالب قوت البلد، ورجّح هذا القول ابن القيم قائلا: إن «النبي ﷺ فرض صدقة الفطر صاعا من تمر أو صاعا من شعير أو صاعا من زبيب أو صاعا من أقط، وهذه كانت غالب أقواتهم بالمدينة، فأما أهل بلد أو محلة قوتهم غير ذلك فإنما عليهم صاع من قوتهم، كمن قوتهم الذرة والأرز أو التين أو غير ذلك من الحبوب، فإن كان قوتهم من غير الحبوب كاللبن واللحم والسمك أخرجوا فطرتهم من قوتهم كائنا ما كان؛ إذ المقصود سد خلة المساكين يوم العيد ومواساتهم من جنس ما يقتاته أهل بلدهم»(٢).

وذهب أبو حنيفة إلى جواز إخراج القيمة؛ لأن المقصود دفع حاجة الفقير، وذلك لا يختلف بعد اتحاد قدر المالية باختلاف صور الأموال، ولا سيما أنه قد جاء ما يدل على جواز إخراج الزكاة من غير المال، وذلك في قصة معاذ(٣).

٢ــ عُرّف تنقيح المناط بتعريفات عدة، منها:

أــ النظر في تعيين ما دل النص على كونه علة من غير تعيين بحذف ما لا مدخل له في الاعتبار من الأوصاف المقترنة به(٤).

بــ أن يضيف الشارع الحكم إلى سببه فيقترن به أوصاف لا مدخل لها في الإضافة، فيجب حذفها عن الاعتبار ليتّسع الحكم(٥).

---

(١) المغني (٢٩٣/٤ــ٢٩٦).

(٢) أعلام الموقعين (٣٥٣/٤ــ٣٥٤).

(٣) انظر: المغني (٢٩٣/٤ــ٢٩٦).

(٤) الإحكام في أصول الأحكام (٣٨٠/٣).

(٥) روضة الناظر (٨٠٣/٣).

ج_ تعيين وصف للتعليل من بين أوصاف مذكورة[1].

د_ (أن يدل) نص (ظاهر على التعليل بوصف) فيحذف خصوصه عن الاعتبار بالاجتهاد (ويناط) الحكم (بالأعم، أو تكون أوصاف) في محل الحكم (فيحذف بعضها) عن الاعتبار بالاجتهاد (ويناط) الحكم (بالباقي)[2].

ما أفضل هذه التعريفات في نظرك، ولِمَ؟

٣_ فيما يلي نموذج لتنقيح المناط، من شرح ابن دقيق العيد _رحمه الله_ لعمدة الأحكام، اقرأه، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

عن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: «صلاة الرجل في جماعة تضعف على صلاته في بيته وفي سوقه خمسا وعشرين ضعفا، وذلك أنه إذا توضأ فأحسن الوضوء ثم خرج إلى المسجد لا يخرجه إلا الصلاة لم يخط خطوة إلا رُفعت له بها درجة، وحُط عنه خطيئة، فإذا صلى لم تزل الملائكة تصلي عليه، ما دام في مصلاه: اللهم صل عليه، اللهم اغفر له، اللهم ارحمه، ولا يزال في صلاة ما انتظر الصلاة» متفق عليه[3].

قال ابن دقيق العيد:

«ليُنظر في الأوصاف المذكورة في الحديث وما يمكن أن يجعل معتبرا منها وما لا.

أما وصف الرجولية فحيث يجوز للمرأة الخروج إلى المسجد ينبغي أن تتساوى مع الرجل؛ لأن وصف الرجولية بالنسبة إلى ثواب الأعمال غير معتبر شرعا.

وأما الوضوء في البيت: فوصف كونه في البيت غير داخل في التعليل.

وأما الوضوء فمعتبر مناسب، لكن هل المقصود منه مجرد كونه طاهرا، أو فعل الطهارة؟ فيه نظر. ويترجح الثاني بأن تجديد الوضوء مستحب، لكن الأظهر أن قوله ﷺ «إذا توضأ» لا يتقيد بالفعل، وإنما خرج مخرج الغلبة أو ضرب المثال.

وأما إحسان الوضوء: فلا بد من اعتباره...

---

(١) شرح مختصر الروضة (٣/٢٤٣).

(٢) جمع الجوامع مع شرح المحلي وحاشية العطار (٢/٣٣٧).

(٣) رواه البخاري (٦٤٨) ومسلم (٦٤٩).

وأما خروجه إلى الصلاة: فيُشعر بأن الخروج لأجلها، وقد ورد مصرحا به في حديث آخر «لا ينهزه إلا الصلاة»، وهذا وصف معتبر.

وأما صلاته مع الجماعة: فبالضرورة لا بد من اعتبارها؛ فإنها محل الحكم»(١).

أـ ما الحكم الذي اجتهد ابن دقيق العيد في تنقيح مناطه في هذا المثال؟

....

ب ـ ما خلاصة مناط هذا الحكم عند ابن دقيق العيد؟

....

جـ ما طرق التنقيح التي استعملها ابن دقيق العيد في كل وصف مما سبق؟

....

٤ـ قال رسول الله ﷺ: «من صام رمضان ثم أتبعه ستا من شوال كان كصيام الدهر»(٢).

أـ شخص عليه قضاء أيام من رمضان، وأراد أن يصوم ستا من شوال قبل القضاء، فهل ينال الفضيلة المذكورة في الحديث؟ ولِم؟

....

ب ـ شخص صام ستة أيام من ذي القعدة، فهل ينال الفضيلة؟ ولِم؟

....

جـ ما مناط الفضل المذكور في الحديث؟

....

٥ـ بين المناط فيما يلي:

---

(١) إحكام الأحكام (١/١٦٢).

(٢) رواه مسلم (١١٦٤).

أـ اقرأ (باب ما جاء في القيام للجنازة إذا مرت) من نيل الأوطار[1]، ثم بين مناط القيام للجنازة.

بـ اقرأ ما جاء في سبل السلام من شرح «إذا استيقظ أحدكم من نومه فلا يغمس يده في الإناء حتى يغسلها ثلاثا، فإنه لا يدري أين باتت يده»[2]، ثم بين مناط غسل اليدين بعد النوم[3].

٦ـ عن بسرة بنت صفوان ـرضي الله عنهاـ أن النبي ﷺ قال: «من مس ذكره فليتوضأ»[4].

وعندما عدّد الفقهاء نواقض الوضوء ذكروا منها: (مس ذكرِ آدميٍ أصليٍ متصلٍ ولو ميتا)[5].

انظر في الوصف الذي أومأ إليه الحديث والتنقيح الذي أبداه الفقهاء، ثم حدد الأوصاف التي أضافها الفقهاء تقييدا للمناط المذكور في النص، والأوصاف التي أخروجها بناء على التنقيح، ثم حاول أن تُفسّر صنيعهم في الإدخال وفي الإخراج.

٧ـ عن أبي هريرة ﷺ أن النبي نعى النجاشي في اليوم الذي مات فيه، وخرج بهم إلى المصلى فصفّهم وكبّر عليه أربعا[6]. متفق عليه.

اختلف الفقهاء في الصلاة على الغائب على أقوال، كلها تستند إلى تنقيح المناط في هذا الحديث:

أحدها: يُصلى على كل غائب ولو كان في البلد.

القول الثاني: يصلى على الغائب عن البلد.

القول الثالث: يُصلى على الغائب الذي لم يُصلّ عليه في بلده.

القول الرابع: يصلى على الغائب الذي له قدم في الإسلام[7].

---

(١) (٢/٧٥٩ـ٧٦٠).

(٢) رواه البخاري (١٦٢) ومسلم (٢٧٨).

(٣) (١/١٤٦).

(٤) رواه أحمد (٦/٤٠٦) وأبو داود (١٨١) والنسائي (١/١٠٠) والترمذي (٨٢) وابن ماجه (٤٧٩).

(٥) انظر: الإقناع (١/٥٨)، منتهى الإرادات (١/١٩).

(٦) رواه البخاري (١٢٤٥) ومسلم (٩٥١).

(٧) انظر: المجموع (٥/١٥٠)، الشرح الكبير على المقنع (٦/١٨٢ـ١٨٣)، الشرح الممتع (٥/٣٤٧ـ٣٤٨).

بين مأخذ مناط كل قول من هذه الأقوال.